

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

ISSN 2307-3594

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ФАХОВІЙ ОСВІТІ

Збірник наукових праць

За матеріалами IV Всеукраїнської заочної науково-практичної
конференції «Педагогічні інновації у фаховій освіті»
(19 грудня 2013 р., м. Ужгород)

Випуск 4

Ужгород - 2013

УДК 371.351:37.015.3

ББК74.58+88.8

П24

Редакційна рада збірника:

- Ващук Ф.Г.** - доктор технічних наук, професор
(голова ради)
- Полюжин М.М.** - доктор філологічних наук, професор
- Росул В.В.** - кандидат педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

- Борзенко С.Г.** - кандидат педагогічних наук, доцент
- Іванченко Є.А.** - доктор педагогічних наук, професор
- Кобаль В.І.** - кандидат педагогічних наук, доцент
(відповідальний редактор)
- Марусинець М.М.** - доктор педагогічних наук, доцент
- Козловська І.М.** - доктор педагогічних наук, ст. н. с.
- Слісаренко Н.В.** - доктор педагогічних наук, професор
- Староста В.І.** - доктор педагогічних наук, професор
- Щербан Т.Д.** - доктор психологічних наук, професор
- Тархан Л.З.** - кандидат педагогічних наук, ст. н. с.
- Якимович Т.Д.** - кандидат педагогічних наук, ст. н. с.
(заступник відповідального редактора)

Рецензенти:

- Сліпчишин Л.В.** - кандидат педагогічних наук, ст. н. с.
- Дутка Г.Я.** - доктор педагогічних наук, доцент

*Рекомендовано до друку Вченою радою
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
(протокол № 5 від «23» січня 2014 р.)*

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА САМООСВІТИ.....	6
Іван Бех Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення та шляхи реалізації.....	7
Надія Бібік Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті.....	16
Іван Зязюн Психо-педагогіка учительської дії.....	28
Олександра Савченко Толерантність як цінність шкільної освіти.....	41
Галина Скуратівська Інноваційні підходи до підготовки кадрів у ВНЗ.....	51
Іванна Чейнеш Ретроспекції вивчення іноземної мови: історія й сучасність.....	60
Марія Кухта Реалізація педагогічного дискурсу в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.....	70
Тетяна Якимович Чинники впливу на модернізацію науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців.....	77
ПЕДАГОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ОСВІТИ.....	89
Лідія Сліпчишин Творчість особистості як предмет педагогічного дослідження.....	90
Мар'яна Марусинець, Тиберій Чегі Технології формування рефлексивної діяльності вчителя.....	99
Василь Кобаль, Марина Кобаль Підвищення рівня навчальних досягнень учнів шкіл гірського регіону засобами краєзнавства.....	108
Ярослав Собко Формування професійної культури майбутнього коваля художнього кування-дизайнера: суть, принципи та педагогічні умови.....	116

Ярема Великий	
Використання національних традицій у вихованні майбутніх офіцерів служби порятунку.....	126
Інна Зайцева	
Сучасні наукові виміри і методологічні підходи до вивчення мотивації учіння.....	132
Олена Яцина, Лариса Марчук	
Взаємозв'язок розвитку самоактуалізації і професійного самовизначення студентів-психологів.....	144
Іштван Керестень, Ілдіко Гребя	
Проблеми розподілу учнів на медичні групи для здійснення диференційованого навчання на уроці фізичної культури у початкових класах.....	155
Емьовке Бергхауер-Олас	
Культура та соціалізація: роль суспільних відносин у житті дитини.....	167
Ярослав Льчишин	
Виховання почуття гідності майбутніх фахівців цивільного захисту.....	179
Валентина Орос	
Психологічні особливості ситуаційної варіабельності, супутніх розладів та вікової динаміки поведінки особистості з ГРДУ.....	186
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДИ...	198
Володимир Староста, Любов Маляр	
Контроль навчальних досягнень магістрантів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.....	199
Наталія Гусятинська, Тетяна Чорна	
Роль активних методів навчання у формуванні культури безпеки у студентів ВНЗ економіко-правового спрямування.....	208
Юрій Атаманчук	
Використання інноваційних технологій навчання у підготовці фахівців з управління навчальними закладами.....	218
Ельвіра Кондукова	
Організаційні і методичні проблеми викладання профільних дисциплін економічного спрямування англійською мовою.....	227
Олена Калита	
Комунікативні можливості проектних технологій у формуванні комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів.....	238

Магдалина Опачко, Галина Розлуцька, Василь Туряниця	
Інновації в освіті: комплексне розуміння складових та шляхи ефективної їх реалізації.....	248
Магдалина Опачко, Надія Марфинець	
Експертиза електронного посібника з літературного краєзнавства: результати експерименту.....	259
Олена Попадич, Уляна Ханас	
Шляхи розвитку правового виховання студентів комп'ютерного напрямку в професійній підготовці.....	270
Ольга Байбакова	
Інноваційні методи навчання науково-професійному іншомовному спілкуванню студентів-фізиків.....	281
Катерина Костюченко	
Інноваційні технології навчання та виховання молоді.....	290
Маріанна Демчак	
Інноваційний підхід у формуванні полікультурного світогляду майбутніх учителів початкових класів.....	300
БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ТА СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ. ДОСВІД ТА РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	313
Наталія Авраменко, Ірина Сагайдак, Вікторія Жданова	
Досвід, проблеми та шляхи вдосконалення наукової роботи студентів у ВНЗ.....	314
Вероніка Гаснюк	
Методичні рекомендації щодо реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій на уроках музики.....	321
Сергій Параниця	
Удосконалення ефективності підготовки юриста-податківця....	328
Тетяна Нерода	
Дослідження аспектів автоматизації документообігу в освітньому процесі.....	337
Анжеліка Машикаринець-Бутко	
Система трудового виховання у першій школі-інтернаті на Закарпатті як джерело інноваційних ідей для сучасних вихователів.....	346
Про авторів.....	357
Вимоги до публікацій у збірнику.....	362

**ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ
СУЧАСНОЇ ОСВІТИ
ТА САМООСВІТИ**

**Іван Бех
Іван Зязюн
Олександра Савченко
Галина Скуратівська
Іванна Чейпеш
Марія Кухта
Тетяна Якимович**

ІННОВАЦІЙНА ВИХОВНА ТЕХНОЛОГІЯ: СУТНІСНІ ПОЛОЖЕННЯ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Запропонована інноваційна виховна технологія, провідна ідея якої полягає у забезпеченні випереджального впливу на виховну практику. Остання має реально збагатити підростаючу особистість вищими смислами життя з метою постійного утвердження їх у власній поведінці та діяльності

Під інноваційною виховною технологією автор розуміє систему теоретично обґрунтованих (на основі глибоких знань про психологію виховання) й підтверджених практикою способів, прийомів, процедур розгортання гуманістично спрямованого змісту та організаційно доцільних умов виховної діяльності, які забезпечують підвищення рівня духовно-моральної вихованості особистості як суб'єкта відповідних цінностей.

Автор визначає та обґрунтовує наукові положення інноваційної виховної технології.

Ключові слова: *інновації, виховна технологія, наукові положення, вихованість особистості.*

У наш час, коли на соціальному рівні значно порушився образ людської ідеальності, за якого справжня духовність підміняється квазіцінностями, перед теорією і практикою виховання постають серйозні випробування. Чи зуміє вона у власних потенційних межах дати дієву відповідь на таку ситуацію? Тут ми звертаємося до її науково-методичного інвентарю, конкретніше, який має забезпечити повноцінний духовно-моральний розвиток підростаючої особистості.

Сучасна теорія виховання у своїх пошуках прагне здійснювати випереджальний вплив на виховну практику, яка повинна реально збагатити підростаючу особистість вищими смислами життя з метою постійного утвердження їх у власній діяльності та поведінці.

Отже, зрілість науки про виховання має визначатися тими її теоретико-методологічними можливостями, які дозволяють створенню виховних технологій, спроможних ефективно досягти

вищезазначеної гуманістичної мети. Розкриємо у цьому зв'язку наукові засади побудови та реалізації таких технологій.

Ми не є прибічниками широко використовуваного визначення технології виховання, за яким вона тлумачиться як “система методів, прийомів і дій вихователя і вихованців у спільній діяльності, у зміст якої включене освоєння норм, цінностей, відносин” [1, с. 67–69].

У такому визначенні, на нашу думку, не міститься відповідь на основне: “Якими мусять бути ці методи і прийоми, щоб вони здійснювали продуктивне духовно-моральне перетворення вихованця?”

Під *інноваційною виховною технологією* розумітимемо систему теоретично обґрунтованих (на основі глибоких знань про психологію вихованця) й підтверджених практикою способів, прийомів, процедур розгортання гуманістично спрямованого змісту та організаційно доцільних умов виховної діяльності, які забезпечують підвищення рівня духовно-моральної вихованості особистості як суб'єкта відповідних цінностей.

Наше визначення виховної технології є адекватною конкретизацією більш широкої загальноприйнятої категорії “освіта” як культурно-історичної форми становлення і розвитку сутнісних сил людини, її фундаментальних, родових здібностей, набуття людиною образу людського у часі історії і просторі культури. Тож на виховну сцену має вийти духовна здібність, якій у традиційній виховній теорії і практиці немає місця. Переважно наголошувалось на володінні підростаючою особистістю моральними якостями чи властивостями. За великим рахунком нині вживане поняття “духовна цінність” мусить асоціюватися якраз з духовною здібністю.

Під останньою будемо розуміти єдність певного етичного знання (поняття) і способу, за допомогою якого воно набуває особистісного смислу. Причому даний спосіб має ґрунтуватися на механізмах свідомого породження конкретною особистістю згаданого смислу як вищої духовної інстанції (наприклад, безумовної любові, милосердя, благочестя тощо).

Згадані механізми до цього часу не були експліковані з загального родового духовного досвіду. І це стало нашою задачею. Нині вони технологічно осмислюються як: механізм свідомого осягнення певної духовної реальності; механізм рефлексивно-довільної спрямованості, механізм цілісної Я-Ти-детермінації,

механізм позитивного емоційного самопідкріплення, Їх поетапна реалізація й призводить до оволодіння підростаючою особистістю певною духовною цінністю.

Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що виховна технологія забезпечує з одного боку аксіологічний тип виховання, а з другого – виховання розвивальне

1. Виховна технологія заперечує традиційний спосіб постановки центральної мети, коли вона містить у собі лише майбутню особистісну модель вихованця. Дана мета має бути представлена підростаючій особистості у діалектичному вимірі, де виховні суперечності викликатимуть оптимальну розумову активність, за якої вихованець займе свідому духовно-моральну позицію й реалізовуватиме у власній поведінці та діяльності, у житті в цілому. Виховний шлях підростаючої особистості в індивідуальному сприйнятті повинен бути окреслений у антиномії: Ти духовно недосконалий – Ти духовно досконалий. Наголос на духовній недосконалості зачіпає глибинну позитивну Я-структуру вихованця, стимулює його до відповідної духовної самодіяльності. Він дає собі відповідь – у чому полягає моя духовна недосконалість, що заважає мені бути духовно досконалим? За такого зіткнення двох суперечливих внутрішніх позицій й сформується провідна потреба підростаючої особистості до духовно-морального зростання. Без дії цієї потреби виховний процес зазнаватиме значних ускладнень.

При реалізації виховної технології у реальній практиці ідея духовної досконалості особистості має втілюватися у ряді *інтегрованих показників*:

1) *відданості* як цінності, що виступає наслідком сформованості гуманістичних ставлень і перш за все любові людини до інших людей;

2) *гідності* як цінності, яка репрезентує духовне ставлення особистості до самої себе, внутрішнім підґрунтям якої виступає благодотворне служіння людини іншим людям;

3) *самодостатності* як цінності, за якої особистість у власному житті покладається на саму себе, лише на свої потенційні можливості, які вона постійно нарощує.

2. Виховна технологія – це особливий жанр переконуючої педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Вона принципово заперечує рівень абстрактних умоглядних побудов – суджень, які часто використовуються у виховному процесі. Такі побудови декларують

верховні духовні істини, на які має орієнтуватися вихованець у своєму особистісному зростанні. Умоглядність цих верховних духовних суджень пояснюється їх апеляцією до сенсу життя людини, її місця у світоіснуванні. Але цього недостатньо у виховному аспекті.

Продуктивність виховної технології, на наш погляд, безпосередньо залежить від внутрішньої спорідненості її змістової сторони з індивідуальним життям суб'єкта. Духовно-моральна настанова завжди має пов'язуватися у внутрішньому плані вихованця з конкретною життєвою ситуацією, у якій він перебуває. Якраз індивідуальне життєве опредмечення духовно-моральної цінності виступає необхідною умовою розгортання у вихованця власної духовної самодіяльності. У останній розуміння вихованцем себе у контексті певної духовної цінності, поданої у формі відповідної настанови, супроводжується з осмисленням поведінкової позиції, у якій він знаходиться. Таке духовне пізнання виявляється занепокоєнням як істинним ставленням вихованця до власного життя.

3. Виховна технологія, сутність якої ми розкриваємо, виходить з того, що кожної миті свого існування Я-духовне особистості має знаходитися в становленні. За такої позиції виховна технологія неодмінно націлює підростаючу особистість на її духовну перспективу, на майбутнє, яке закладається у теперішньому. З огляду на це заперечується життєва реальність, згідно з якою вихованець живе лише у середині певного результату власного досвіду (насправді досить банального), покладаючись на протікання обставин чи звичний хід речей. Інноваційна технологія повинна кардинально змінити таку тенденцію, яка приречує підростаючу особистість на тотальну пасивність, зі всіма її духовно розвивальними втратами.

4. Інноваційна технологія має заперечити сучасне уявлення про Я-духовне як лише акумулятора відповідних духовних цінностей – таких, що перебувають у стані тих чи інших потенційних можливостей особистості. Річ у тім, що традиційні теоретичні погляди на процес виховання виходять з *двофакторної моделі* моральної активності суб'єкта. Сутність її полягає у тому, що коли існує активний агент (потреба), вона обов'язково за певних зовнішніх умов розгортається у рух і призводить до відповідного результату. Така модель була введена в духовну сферу на основі подібності дії вітальних (біологічних) потреб людини. Тут дійсно актуалізована потреба безпосередньо задовольняється у оточуючій реальності.

По-іншому ведуть себе духовні цінності: тут механізм їх зовнішньої реалізації дещо складніший. Духовна цінність далеко не завжди, так би мовити, відгукується на поклик необхідності, тобто на певну соціальну ситуацію, яку вона спроможна змінити. Говорячи психологічно точніше, не обов'язково духовна цінність як мотив втілюється у відповідний вчинок, і це призводить до значного складного ускладнення процесу духовно-моральної вихованості особистості.

Зі сказаного випливає необхідність закріплення у структурі Я-духовного, окрім сформованих духовних цінностей як потенційних можливостей і адекватної для кожної з них духовної необхідності. Тож перехід від духовного можливого вихованця до духовної необхідності слід зробити прямою метою виховних дій педагога. Вони мають призвести до того, що Я-духовне особистості має бути представлене єдністю духовного потенційного і духовного необхідного, і в такій єдності формуватися. Лише за цієї умови необхідність поєднуватиметься з можливим у реальності, тобто у вчинку, поведінці, діяльності, спілкуванні.

Та все ж якою має бути змістова спрямованість цих дій? Щоб зняти розрив між духовною цінністю і її духовно-практичною реалізацією у відповідному вчинку, для підростаючої особистості мають бути рівною мірою значущими як певна духовна цінність, так і сам спосіб вчинкового втілення. Йдеться про так звану процесуальну духовну мотивацію, яка ще не стала предметом теоретичного осмислення, а отже й методичних умінь педагога щодо її оформлення.

5. Розуміючи надзвичайну трудність виховання у підростаючої особистості системи духовних утворень, педагог у центр своєї виховної дії ставить її як незалежного суб'єкта, відмежованого від інших у своїх реальних здобутках. У результаті цього у підростаючої особистості формується відношення "Я – духовно-моральна цінність". Дане відношення завжди розгортається у внутрішньому плані як самовимога: "Я повинен прийняти цю цінність і орієнтуватися на неї у своїх вчинках". Здавалося б, що такий спосіб виховання будь-якої духовно-моральної цінності є методично правильним. Оскільки дійсно у підростаючої особистості відбулися реальні духовні зміни: вона стала на шлях духовного зростання. Все ж за такого виховного способу криється певна особистісна небезпека. У вихованця вільно чи невольно може сформуватись моральний індивідуалізм, за якого він не

виявлятиме жодного інтересу до своїх ровесників та ближніх. Навпаки, хизуватиметься перед ними своєю вдаваною оригінальністю. Тож більш методично продуктивним видається орієнтація виховного процесу на відношення “Ми – духовно-моральна цінність”, за якого у підростаючої особистості має з’явитися переконаність у можливості її духовних надбань стати цінністю інших. Тепер вихованець піклується не лише про себе, а й за ровесника, товариша, знайомого. У цьому випадку вихованець виступатиме власне духовною особистістю і для себе, і для іншого.

6. Виховна технологія орієнтує вихователя на благородні складові моральної структури вихованця. Така виховна настанова зумовлюється тим, що особистісні якості у залежності від їхньої суспільної значущості об’єктивно диференціюються і функціонують як Я-доброцентроване і Я-егоцентроване. Це є реальним фактом у її розвитку, з яким мусить мати справу вихователь. Його завданням у цьому зв’язку, по-перше, виступає обов’язкове усвідомлення вихованцями такої структури їхнього внутрішнього світу. Цим самим він закладає підґрунтя для розгортання у підростаючої особистості процесу самопізнання. По-друге, у діяльності вихователя має панувати апеляція до Я-доброцентрованого, навіть якщо вихованець учинив проступок. У випадку осудження вихователю доцільно віднайти найбільш вдалу форму вираження своєї поваги до якоїсь суспільно значущої властивості вихованця і пов’язувати з нею його моральне майбутнє. Проступок за такого ставлення характеризується вихователем як поведінкова непослідовність, як те, що не впливає з сутності підростаючої особистості. Така апеляція є вже сама по собі дієвим виховним впливом. Крім того, вона є проявом очікування педагога щодо духовних можливостей дитини.

7. Кардинальною відмінністю інноваційної виховної технології від сучасних теоретичних уявлень і відповідних їм методичних моделей є те, що вона не обходить проблеми негативного впливу глибинних Его-компонентів структури Я-особистісного на результативність виховного процесу. Такі утворення як себелюбство, задрість, зверхність, гординя тощо у багатьох системах виховання не беруться до уваги, якщо не повністю ігноруються, виходячи з теоретичної позиції, що дитина від народження спрямована лише на добродійність. Даний погляд на генезис особистості нині видається

досить уразливим. Виникає таким чином необхідність вироблення дієвої виховної тактики щодо цих Его-поглядів.

8. До канонів інноваційної виховної технології слід віднести більш виважене ставлення педагога до спілкування, у сферу якого стихійно включаються вихованці. Воно за своєю внутрішньою специфікою не може вважатися універсальним засобом духовно-морального розвитку підростаючої особистості. Тож необхідно культивувати ціннісно орієнтоване міжособистісне спілкування вихованців як його суб'єктів. Якщо не проводити постійної педагогічної роботи з формування такого виду спілкування, воно швидше за все призводить до існування суб'єкта як "людини натовпу". Таке спілкування осмислюється ним лише як засіб втечі від самотності.

9. Важливим сутнісним показником інноваційної виховної технології виступає спрямованість на формування у її суб'єкта високого образу думок, без наявності якого можуть різко знизитися її духовно розвивальні можливості. Даний феномен заперечує психологічне явище, коли вихованець живе лише думками про себе; у його внутрішньому полі думки про іншу людину надзвичайно обмежені й до того ж серйозно збіднені. Тому внутрішній спокій такий вихованець пов'язує лише з особистим існуванням. До того у нього формується настанова, згідно з якою потрясіння, які трапляються з іншими, його неодмінно обійдуть.

Однак за такої спрямованості думок він виявиться неготовим до продуктивного розв'язання проблем, з якими зустрінеться на своєму життєвому шляху. Почуття безпечності як результат такої особистісної позиції згодом може спричинити у вихованця розвиток зарозумілості, за якої його судження про іншу людину виявляться вкрай неадекватними, що різко ускладнить його міжособистісні стосунки.

Високий образ думок може стати панівним у внутрішній організації вихованця, якщо постійно вести з ним роботу по встановленню більш чи менш віддаленого зв'язку між його життям і життям людей, з якими він вступає у певні відносини.

10. Інноваційність виховної технології не є її сталою величиною: рівень цього показника залежить від глибини й обсягу знань, якими на даний час володіють науки про людину, і які залучаються до кожної виховної дії. Тож наукоємність і є визначальною характеристикою

інноваційної виховної технології у порівнянні з традиційними виховними методами. З огляду на це, інноваційна виховна технологія корелює з творчим підходом педагога до організації виховного процесу.

Важливо розуміти, що лише технологія, якій властиві високоефективні суспільно значущі перетворювальні можливості, здатна здійснити конструктивний, випереджальний вплив на існуючу виховну практику.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Вишневський О. Г. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. для смут. вnz / О. Г. Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К. : Т-во “Знання” України, 2011. – 520 с.
4. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Гордон Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
5. Педагогические апокрифы: Эдюты о В. А. Сухомлинском / сост. О. Сухомлинская. – К. : “Акта”, 2008. – 430 с.
6. Ручинська Н. Технології дистанційного навчання в роботі викладача закладу післядипломної недосвіти / Н. Ручинська // Післядипломна освіта в Україні. – К., 2012. – С. 67–69.
7. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен ; пер. с англ. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 704 с.

Бех И. Инновационная воспитательная технология: сущностные положения и пути реализации

Предложена инновационная воспитательная технология, ведущая идея которой состоит в обеспечении опережающего влияния на воспитательную практику. Последняя должна реально обогатить подрастающую личность высшими смыслами жизни с целью постоянного утверждения их в собственном поведении и деятельности.

Под инновационной воспитательной технологией автор понимает систему теоретически обоснованных (на основе глубоких знаний о психологии воспитанника) и подтвержденные практикой способов, приемов, процедур разворачивания гуманистически ориентированного содержания и организационно целесообразных условий воспитательной деятельности, которые обеспечивают повышение уровня духовно-нравственной воспитанности личности как субъекта соответствующих ценностей.

Автор определяет и обосновывает научные положения инновационной воспитательной технологии.

***Ключевые слова:** инновации, воспитательная технология, научные положения, воспитанность личности.*

Beh I. Innovative educational technology: essential terms and ways of

The article deals with an innovative educational technology, main idea of which is to provide leading impact on educational practice. This educational practice has to really enrich a young persona higher meaning of life with for the purpose a permanent establishment in their own behavior and activity.

The innovative educational technology is understood by author as a system theoretically proved (based on deep knowledge of student's psychology) and corroborated in practice methods, techniques, procedures of humanistic oriented content and organizational appropriate conditions of educational activities that provide increasing levels of spiritual and moral education of personality as a subject of according values.

The author identifies and justifies the provision of innovative scientific educational technology.

***Key words:** innovation, educational technology, academic position, education of the individual.*

ПЕРЕВАГИ І РИЗИКИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті розкриваються суперечливі тенденції запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті України, пошуки теоретичних засад цієї проблеми; аналізується практика застосування з позиції сучасних вимог до якості освіти.

Ключові слова: компетентність, компетенції, якість шкільної освіти.

Постановка проблеми. Із запровадженням компетентностей як цільової орієнтації освіти підведено своєрідну риску під знанневою моделлю освіти. Серед причин, які викликали кризу традиційної системи, називають передусім надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики. Так усталилося, що предметний зміст виводиться із логіки конкретної науки. Зі свого боку, акцент на когнітивному компоненті об'єктивно спрямовує пошуки в напрямку додавання знань, збільшення їх вшир. Такий стан справ породжує дискусії щодо складу і актуальності змісту освіти.

Незважаючи на гостроту проблеми, її очевидність для всіх, неузгодженість між освітніми ланками, взаємне дублювання змісту залишаються неподоланими й досі.

Компетентнісний підхід дозволяє подолати цей розрив, і так би мовити, технологічно переозброїти вчителя.

Аналіз досліджень з проблеми. Країни Європейського Союзу ще з 80-х років розпочали кожна зокрема і всі разом за допомогою спільноєвропейських організаційних інструментів досліджувати стратегічні питання реформування освіти з метою посилення її оперативності в умовах соціальних змін і перетворень.

Поступово в цих країнах напрацьовувались засади спільного розуміння сутності компетентнісного підходу як цільової орієнтації освіти, розроблено види компетентностей, їх класифікації.

В Україні теж широко практикуються дослідження з компетентнісно орієнтованої освіти. Достатньо зауважити, що лише за останні три роки затверджено 200 тем дисертацій з цієї проблеми.

Фахівці з порівняльної педагогіки НАПН України простежили рух компетентнісної освіти як підставу реформування в країнах Європейського Союзу в умовах інтеграції і актуалізували ці тенденції для наукового обігу.

Повчальним для нашої освітньої системи є теоретичні погляди відомого шведського педагога Т.Хусена [7], одного із авторів реформи шведської освіти, який сформулював перелік «залізних правил реформування освіти». Вони визнані для зразка в усіх країнах ЄС. Їх зміст полягає в тому, що будь-які зміни в освіті мають стати частиною цілісної програми соціального, економічного і культурного реформування країни і бути однією з передумов їх ефективності.

Необхідно, щоб реформа була концептуально, організаційно, фінансово та кадрово підготовленою. Теоретичне обґрунтування має охоплювати цілісний процес: цілі, зміст, процес, організаційні форми навчання, його структуру, базовий та типовий навчальні плани, їх варіанти.

Мають бути здійснені заходи не лише для формування позитивної громадської думки до здійснюваних змін, але й передусім тих, хто буде їх реалізовувати (вчителі, керівники освіти, викладачі ВНЗ та ін.) у співпраці з батьками, партнерами освіти, які мають прийняти ці реформи і сприяти їх втіленню.

Ресурси (матеріальні, кадрові, інфраструктурні) мусять бути підготовлені з випередженням у часі. Такою ж вважається необхідність організації випереджувальних педагогічних досліджень, ґрунтованих на серйозній базі соціологічних і психологічних даних, економічних розрахунках. Ця робота повинна бути безперервною і супроводжувати перебіг змін освітньої системи у всіх її складових.

Можна погодитись із фахівцями в галузі компетентнісної освіти, що з відносно локальної педагогічної теорії вона перетворюється в суспільно значуще явище, яке стає основним у формуванні освітньої політики в державі, у формуванні змісту освіти, вивченні її результатів.

Орієнтація на компетентність як мету освіти зачаровує перспективою зв'язати воедино освітній рівень, логічно вибудувати

зміст освіти у співвіднесенні з вимогами до результатів у системі їх ускладнення.

Мета статті—визначити переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу з погляду оцінки її якості.

Переваги очевидні. Долаються бар'єри між освітніми системами країн, які займають високі рангові позиції за оцінками якості освіти, забезпечуються передумови входження України в європейські координати.

Важливо, що компетентнісний підхід дозволяє у результатах задіяти суб'єктність, досвід учня, студента, що охоплює ті складові якості освіти, які лише декларувались, а насправді не виступали об'єктом контролю, у тому числі, державного.

Тобто, компетентнісно орієнтована освіта, з одного боку, логічно впливає з попереднього етапу освоєння особистісно-орієнтованого, діяльнісного базису. Водночас посилює результативний компонент, наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність як інтегрований вираз рівня освіченості.

За такої умови кардинально змінюються всі складові – мета, зміст, система оцінювання, тип педагогічної взаємодії.

З погляду компетентнісного підходу, **цілі навчання** стають реалістичнішими, осмислюються учнями і стають їхніми власними цілями заради досягнення зрозумілого, привабливого і посильного результату.

Зміцнюються і розширюються пізнавальна мотивація учнів шляхом розвитку інтелектуальних переживань учня, підтримки успіху; через особистісно-орієнтований зміст навчання, задоволення потреби в пошуку нової інформації; створення ситуацій пізнавальних утруднень, диференційованого використання мотиваційних спонук залежно від характеристик уміння вчитися.

Зміст освіти стає функціональнішим, розглядається на міжпредметному рівні. Він включається в соціальний контекст, спрямовується на набуття пізнавального і життєвого досвіду.

Змінюються форми і методи організації навчання — вони набувають діяльнісного характеру, передбачають вироблення самостійності у застосуванні програмового змісту. Широко застосовуються групові форми навчальної роботи з метою вироблення навичок партнерської взаємодії і співробітництва.

Оцінювання навчальних досягнень передбачає наявність доказів компетентності учня в певній сфері. Це не лише обсяг інформації про об'єкт пізнання, її якість (знання конкретних фактів, правил чи зв'язків і залежностей), але й рівень рефлексивності в самооцінці результатів, активність у їх набутті, вияв інтересу до пізнання; надання переваги знанням, які можна здобути самостійно; прагнення до успіху.

Наголосимо, що незважаючи на велику кількість наукових досліджень, присвячених компетентісно орієнтованій освіті, усе ще відзначаємо різноголосся, суперечливість у поглядах на компетентність, її сутнісні характеристики, особливості презентації в змісті освіти.

Серйозним **ризиком** в запровадженні компетентісно орієнтованої освіти можна визнати **досі неподолане різноголосся в розумінні базових термінів**, що вносить деструктивний елемент у підготовку регулятивної бази, створює проблеми в узгодженні цілей освіти і вибору засобів їх досягнення. Однозначність тлумачення є вихідною умовою для адекватного аналізу стану освіти в цілому. З урахуванням напрацювань у сфері особистісно-орієнтованої освіти в зарубіжному досвіді виформувалось розуміння **компетентності** як інтегрованого результату освіти, **присвоєного особистістю**, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід в проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причинно-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності - здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату.

Як впливає із зазначеного вище, компетентність – цілісна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю.

Розгорнене визначення системи понять, які обслуговують проблему компетентісного підходу, подано в «Енциклопедії освіти»[1].

Компетенція на відміну від компетентності як особистісного утворення, є **відчуженою** від суб'єкта, наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, яка

необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі. Вони втілені в Державних стандартах освіти, в програмах, критеріях навчальних досягнень освітньо-кваліфікаційних характеристиках підготовки вчителя тощо. Ознакою компетенцій є їх специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії).

Компетенції охоплюють не лише когнітивні і операційно-технологічні складові, але й мотиваційні, етичні, поведінкові, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях.

У комплексі компетенцій закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для побудови чітких вимірників навчальних досягнень.

У методиках навчання окремих предметів компетенції використовуються давно: лінгвістичні – в мовах, комунікаційні – в інформатиці. В останні роки компетенції вийшли на загальнодидактичний і методологічний рівні. Це пов'язано з їх системно-практичними функціями й інтеграційною роллю в освіті. Компетенції встановлюють набір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчальної літератури, вимірників якості освіти, її наближення до замовлення суспільства.

Дискусійності у питаннях розрізнення понять «компетентність» і «компетенції» додають «Європейські вимоги до мовної освіти», де подано розуміння цих понять як тотожних.

Назріла необхідність виробити спільні позиції, щоб уникнути різночитань, зробити знання про компетентнісний підхід функціональним, придатним для застосування на практиці.

Привернемо увагу до виробленої ієрархії компетентностей: **ключові, базові**, що виявляються в різних контекстах, **загальнопредметні** (галузевого значення) і **предметні**.

Як свідчить практика участі в колективному виробленні підходів до побудови ієрархії ключових компетентностей, найбільші труднощі полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виділення.

Маятник поглядів, як правило, хитається від спроб руху за аналогією – до пошуку специфічних, що відповідають вітчизняним освітнім традиціям.

Одноставний вибір у різних країнах стосується таких компетентностей: інформаційної; соціальної; навчально-пізнавальної (методологічної); життєвої (соціально-трудової). Загальнокультурна, політична, як правило, охоплюються змістом інформаційної або соціальної, що за суттю узгоджується з цілями європейської освіти й потребами розвитку відповідних суспільств.

Такий підхід суголосний із фундаментальними цілями освіти, сформульованими ЮНЕСКО: навчати здобувати знання (вміння вчитися); працювати й заробляти (навчання для праці); жити (навчання для здорового, цікавого, гідного життя); жити разом (навчання для спільного життя). Зарубіжні й вітчизняні автори підкреслюють, що ключові компетентності, змінні, мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі.

Ключові компетентності фіксуються на допредметному рівні змісту освіти. Наступний крок їх охоплення в змісті предмета відповідно до його провідного компонента. Ключові компетентності дістають також реалізацію на рівні навчального матеріалу.

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, яка працювала в рамках проекту ПРООН, і у якій брали участь і співробітники Академії педагогічних наук України, Міносвіти і науки, запропоновано такий перелік ключових компетентностей:

уміння вчитись; комунікативна, соціальна компетентність; загальнокультурна; здоров'язберігаюча; громадянська; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій [2].

Склад ключових і предметних компетентностей узгоджуються з індикаторами якості освіти. За методиками її оцінювання, які склалися в світовій практиці, і це дуже істотно, якість освіти постає не як сумарний вираз знань і вмінь з предметів навчального плану, як ми звикли раніше, а як інтегрований показник становлення особистості, що охоплює не лише результати навчально-виховного процесу в порівнянні з нормативами, але й життєвий і навчальний досвід учня, умови і характеристики навчання і виховання.

Необхідно сформувати знання, щоб вона набула енергії дії; у програмових вимогах передбачити ситуацію і контекст, у яких вони використовуються; розгорнути компетенції у комплексі з діагностичними процедурами визначення ефективності цього процесу.

Зазначимо, що компетентнісні результати закладені у сучасних вимогах до програмового змісту з кожного предмета, розроблено критерії і показники їх засвоєння[3].

Саме зміст постає визначальним засобом формування компетентності. Обґрунтоване конструювання компетенцій як соціально заданого результату створює об'єктивні умови для їх присвоєння учнями.

Зокрема, **компетенції** залежно від предметної специфіки, виражено такими, наприклад, вимогами, що дозволяють усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач:

- уміти розрізнати об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати і пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;
- брати участь в колективних справах; у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.;
- користуватись певними предметами; та ін.[5].

Формування компетентності через компетенції може бути реалізована на основі відповідної системи навчальних завдань, які передбачають способи діяльності залежно від предметної специфіки; створює ситуації, в яких учні або студенти набувають досвід вирішення практичних проблем і мотивованого ставлення до процесу і результату пізнання.

За Європейською довідковою системою «Спілкування рідною мовою» визначається як здатність висловлювати та інтерпретувати думки, почуття й факти усно та письмово (слухання, говоріння, читання й письмо) і лінгвістично взаємодіяти відповідним чином у всіх різновидах соціальних та культурних контекстів — у навчанні, на роботі, вдома й під час дозвілля.

У цьому документі-орієнтирі конкретизоване кожна з ключових компетентностей.

Визнаємо, що пошуки в сфері компетентнісної освіти все ще суперечливі, багатоаспектні, так як ґрунтуються на узвичаєних канолах і водночас новітніх підходах.

Зміна контексту потребує узгодженого перегляду усіх пріоритетів освіти: методологічних вихідних, цілей, змісту, технологій. Існують ризики абсолютизації однієї із складових ідеї або втрати стратегічних цілей під час їх операціоналізації — перекладу їх на мову практичних дій.

Скажімо, компетентнісна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, в якому учень, студент виявить свою обізнаність. Навчальні завдання ставляться так, як вони функціонують у житті, а не за логікою навчальної дисципліни.

Контроверсійними із цього погляду питання забезпечення фундаментальності і водночас практичної спрямованості освіти.

Зазначимо, що розгляд в параметрах «або-або», в дихотомічній парі понять, несучасний, тупиковий.

«Фундаментальність під загрозою», - вважають опоненти компетентнісного підходу і розглядають «освіту вглиб», тобто з основ наук або академізм як противагу практичному базису.

Очевидно, що не можна в шкільній і, звісно, професійній освіті поступитись фундаментальністю, що ми спостерігаємо, коли скорочуються базові дисципліни. З навчального плану підготовки вчителя вилучається історія педагогіки, дидактика розчиняється в загальній педагогіці, загальній мовознавчій дисципліні втрачають в обсязі.

Натомість базові теоретичні дисципліни цементують педагогічну освіту, надають їй цілісності, узгодженості, генералізації знань. Вони мають долати перегородки між окремими предметами, створювати системну основу для формування міждисциплінарного мислення.

У зарубіжних педагогічних системах, які пережили гіперболізований ухил на утилітарну, прагматичну спрямованість, навпаки, спостерігається посилення фундаментального характеру освіти. Згадаймо, як у 80-х роках громадське занепокоєння у США викликав стан освіти, на основі чого була підготовлена національна доповідь «Нація в небезпеці: необхідність освітніх реформ». У той час була прийнята програма «Вчителі майбутнього», за якою поступово підвищувався статус вчительської праці, рівень автономії педагога.

Одним із завдань було скасування бакалаврського ступеня для вчителя, і підготовка його на рівні магістра.

Співголосним цьому напрямку є проголошення вже Б.Обамою курсу на освітні реформи в промовистій за назвою доповіді «Наука потрібна як ніколи раніше».

Еталони науковості в педагогічній дійсності все сильніше змушують тлумачити знання не як самоціль, а засіб розв'язання проблеми, тобто знання з боку його ефективності в розв'язанні проблеми.

Питоме значення компетентностей якраз і полягає в тому, щоб застосувати знання в дії.

Тобто важливо уникнути ризиків. З одного боку – не втратити академізму, з іншого – зосередитись на практичній стороні його застосування.

Реалізувати принцип фундаментальності в практичному аспекті повною мірою дозволяє система навчальних, в тому числі і професійних задач різної складності.

Дослідники задачного підходу підкреслюють необхідність виявляти в навчально-професійних ситуаціях предметно-специфічні проблеми з метою застосування на практиці фундаментальних педагогічних понять, теорій, закономірностей.

Згідно з положенням Болонської декларації, європейські країни ставлять у залежність взаємне визнання документів про освіту з наявністю систем незалежного оцінювання.

Протягом останніх років Україна за підтримки світового банку брала участь у міжнародних порівняльних обстеженнях якості математичної і природничої підготовки учнів 15-річного віку, і функціональної грамотності молодших школярів на завершених початкової школи за методиками TIMSS. В Україні з 2003р. проводяться також сесії зовнішнього тестування навчальних досягнень випускників шкіл.

Застосування міжнародних досліджень і цінну інформацію про стан освіти дозволяють проаналізувати ситуацію в міжнародному контексті.

Наведемо приклади таких даних щодо мовної освіти.

Учні утруднювались у ситуаціях, коли завдання містили великий обсяг тестової інформації (у наших традиціях економніше представляти зміст). Труднощі виникали, якщо інформація

подавалась у вигляді таблиць. Схем, діаграм, малюнків, або навпаки, завдання передбачало представити розв'язок у табличному вигляді.

Порівняно низькі результати виявлено під час розв'язання завдань, які потребували залучення додаткової інформації; за формою були комплексним або структурованими з кількох взаємопов'язаних питань різної тематики; потребували різних форм відповідей (вибір правильної, короткий чи розгорнений запис відповіді; творче доповнення відомого; використання знання у змінених умовах в різних життєвих ситуаціях; використання загальнонавчального уміння на матеріалі різної складності).

Завдання на застосування мовних знань та умінь, на засвоєння окремих норм літературної мови виявилися занадто складними для значної частини учнів. Аналіз відкритого завдання, яке передбачало побудову письмового висловлювання з елементами оцінки подій, поведінки персонажів з прочитаного твору, показів, що лише 6% учнів набрали максимальну кількість балів (4 б.). Вони досить вправно побудували текст, чітко і правильно висловили свою думку й аргументували її.

Однак решта завдань виявила істотні труднощі у роботі школярів над побудовою тексту. Так 2% учнів зовсім не приступили до письма. 14% висловили думку, яка не відповідала поставленому завданню. 47% учнів дотрималися зазначеної теми, але не змогли висловитися достатньо чітко й аргументовано. 30% з них сформулювали свою думку і ставлення до прочитаного, але не пояснили своїх тверджень.

У роботах молодших школярів — значна кількість помилок у побудові речень та пов'язуванні їх між собою, відборі слів у написанні слів та використанні пунктуаційних знаків. Середній бал за виконання відкритого завдання — 2,21 (з 4 максимально можливих).

Власне, розробка компетентнісно орієнтованих завдань – одна з ключових проблем у запровадженні компетентнісного підходу.

Якщо завдання на виявлення результатів засвоєння програмового змісту не містять компетентнісних характеристик, спрямування освітнього процесу втрачатиме ефективність з погляду досягнення заданої мети.

Висновки. Таким чином, назріла необхідність узагальнити напрацьований фонд наукових знань щодо ідей компетентнісного підходу. Важливо домогтись однозначності в тлумаченні базових понять компетентнісно орієнтованої освіти. Розширити перелік

ключових компетентностей з метою точнішого охоплення всіх компонентів загально предметного змісту освіти, який реалізується в Україні. Теоретичне обґрунтування у вигляді концепцій має охоплювати цілісний процес: мету. Зміст, організаційні форми навчання, його структуру; варіативні характеристики подання ключових і предметних компетентностей у результатах освіти.

Важливо використати можливості запроваджених компетентнісного підходу в базові документи освіти, які визначають перспективу його застосування на різних рівнях.

Необхідно запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів. Якби передбачали не лише когнітивні виміри, але й ціннісні, дієві, були за якісними характеристиками практико зорієнтовані на специфічні види діяльності. Водночас вони мають відображати фундаментальні надбання того, хто навчається в певній галузі знань. Вони, ці результати, мають бути подані в системі нарощення й ускладнення вимог, враховувати перехід учнів на вищі шаблі розвитку навчальних умінь.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. - Юрінком Інтер, 2008.- С.408-410.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий довід та українські перспективи. - К., 2004.- С. 34-47.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. – К., 2008. – 98 с.
4. Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі ЗНЗ: аналітичний звіт за результатами дослідження. – К, 2010.-128с.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. - К. : Початкова школа, 2006.- 430 с.
6. Савченко О.Я. Ключові компетентності—інноваційний результат шкільної освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа. – 2011.- №8-9. – С. 4-8.
7. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу (ч. 1). – К. : Педагогічна думка, 2008. – 146 с.

Бибик Н. Преимущества и риски внедрения компетентностного подхода в школьном образовании

В статье раскрываются противоречивые тенденции реализации компетентностного подхода в школьном образовании Украины, поиски теоретических основ этой проблемы; анализируется практика использования с позиций современных требований к качеству образования.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, качество школьного образования.

Bibik N. Benefits and risks of implementing the competence approach in school education

The article reveals the contradictory trends of introducing competens-based approach to school education in Ukraine, the search for theoretical foundations of this problem; the practice of using from the perspective of modern demands to educational quality is also analyzed.

Key words: competence, competence, quality of school education.

ІВАН ЗЯЗЮН

ПСИХО-ПЕДАГОГІКА УЧИТЕЛЬСЬКОЇ ДІЇ

*"..Лише завдячуючи вчителям,
які будують свою педагогічну
дію у школі на певних
теоретичних та практичних
принципах психології, ми
зможемо домогтися
суттєвого прогресу в практиці
учіння".*

Едвард Стоунс

Таємниці становлення й розвитку людської індивідуальності й особистості в системі учіння й виховання зумовлені педагогічною дією вчителя, досліджуються багатьма науками, зокрема, й передовсім, педагогікою, педагогічною психологією, психологічною педагогікою.

Ключові слова: педагогіка, психологія, педагогічна психологія, психологічна педагогіка, суб'єкти учіння і виховання.

Неспростовною тезою є те, що дві найважливіші сфери наукового й духовного розвитку людини, її соціально-культурного відтворення, дві навчальні дисципліни, дві практичні галузі, – педагогіка і психологія, – постійно знаходяться й розвиваються в діалозі. Проблема діалогу педагогіки й психології може розглядатися як особлива наукова і прикладна задача, що має свою ексклюзивну історичну, філософську, методологічну й прагматичну логіку. Не заглиблюючись у далекі історичні пошуки й досягнення, відзначимо, що і педагогіка, і психологія впродовж віків й тисячоліть, розвиваючись у структурі філософського знання, вступали у постійний взаємно-збагачуючий діалог. Прагнення І.Песталоцці психологізувати освіту (Ich will den Unterricht psychologisieren), продовжує І.Гербарт, який започатковує вживання психології в усіх розділах педагогіки. Ці ідеї у XVIII столітті реалізують Е.Мейман і Е. Торндайк, які вводять до вжитку такі наукові сфери, як експериментальна педагогіка і педагогічна психологія. Трохи пізніше

Мейман, Прейер і Блонський вводять в якості інтеграційної наукової сфери педологію.

Збільшення спектру наук, особливо їх назв, не дає однозначної відповіді на питання про взаємне пересічення двох наук: педагогіки й психології, хоч однією з найбільш розповсюджених точок зору є та, що оголошує про кола педагогіки й психології, які пересікаються в площині педагогічної психології. На переконання Б.Ананьєва педагогічна психологія – погранична, комплексна сфера знання, що обійняла певне місце між психологією й педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між учінням і вихованням, учінням і різновидами розвитку досвідів підростаючих поколінь [1, с.32].

П.Блонський, ще задалеко до розгортання цих досліджень Московською й Ленінградською психологічними школами, так констатував своє бачення проблеми: "Неможлива заміна педагогічною психологією педагогіки. У педагогіці є цілий ряд важливих проблем, не вирішуваних засобами педагогічної психології (наприклад, цілі виховання, зміст навчального матеріалу, органи виховання), крім того, навіть ті проблеми, у вирішенні яких бере участь педагогічна психологія, педагогіка вирішує зі своєї, особливої точки зору – точки зору виховання підростаючого покоління. [4, с.10].

На початку ХХІ століття науковий діалог не закінчується, а можливо лише розпочинається. При намаганні створення єдиного підручника з дитячої психології науковцями Ленінградської й Московської психологічних шкіл, В.Зінченко услід за І.Гербартом (майже через два століття за часом) закликає ввести у науковий обіг нову наукову галузь – психологічну педагогіку як самостійну дисципліну, відмінну від педагогічної психології й педагогіки, і цілеспрямовану на вивчення методів причинно-генетичного обґрунтування психо-педагогічних функцій і свідомості в освітньому процесі [6, с.44].

Ідеться про перспективну лінію аналізу не пошуку розмежувань, а поєднання зусиль на шляху співробітництва. Іншими словами: психо-педагогіка необхідна як педагогіка і педагогічна психологія. Ще у 1877 році видатний російський педагог і психолог Петро Федорович Каптерев у книзі "Педагогічна психологія", що знаменувала становлення цієї наукової сфери в Російській імперії, наголошував: "Педагогіка повинна використовувати у вихованні закони наук про людину, в якості однієї з яких слід розглядати

психологію. ...Використання психологічних теорій у вихованні складає найширші і найважливіші можливості, якими володіє наука про душу"[7, с.140].

У 1984 році, у московському видавництві "Педагогіка", із передмовою Н.Тализіної, її науковим редагуванням і коментаріями побачив світ переклад книги професора Ліверпульського університету Едварда Стоунса "Психо-педагогіка". Предмет цього дослідження – "використання теоретичних принципів психології в практиці учіння"[9,21]. Вчений стверджує: "У межах цього підходу я намагався розглянути деякі принципові ідеї психології з огляду їх зв'язків з учінням й вчителем і викласти деякі, можливо, корисні способи використання психологічних принципів в учінні так, щоб ними могли скористатися вчителі у своїй спільній чи індивідуальній роботі. Загальна спрямованість замислу визначила виведення на перший план експериментального підходу, а не вже усталених і перевірених методик. Учіння постало видом експериментальної педагогіки" [9, с.22]. Важливо звернути увагу й на таку деталь, яка підкреслює відмінність педагогічної психології від психологічної педагогіки: "...Зосередивши свою увагу на функції учіння, а не на освіті, як такій, психологічна теорія і педагогічна практика змогли б зблизитися й збагатити одна одну. Я зовсім не пропоную відмовитися від вивчення освіти в цілому, але потреба в працях, зосереджених на проблемах учіння, назріла давно. Отже, психо-педагогіка є використання теоретичних принципів психології в практиці учіння" [9,20].

Аналізуючи основні підходи Е.Стоунса до вирішення поставлених ним у дослідженні завдань, Н.Тализіна справедливо намагається знайти позитиви і підтвердження досягнень радянських психологів, зокрема Л.Виготського, П.Гальперіна, на які посилається англійський вчений. Також звертається увага на безпосередність психологічної взаємодії і вчителя з учнями, і учнів з пізнаванням через учителя предметним світом та розвитком такої важливої їхньої психологічної структури, як мислення. "Передусім автор звертає увагу на важливість у розвитку мислення учнів їх власних взаємозв'язків і дій з предметним світом. При всіх можливостях мови й мовлення дорослих простого мовного спілкування навчаючого й учня недостатньо для розвитку мислення останнього. Учень повинен стати індивідом не лише у сприйманні інформації, але й у безпосередніх активних діях із предметним світом, знання про який він повинен

засвоїти. Слід зауважити, що це така ж принципово важлива особливість учіння людини, якою є використання мови"[9,9]. І далі слідує важливий висновок наукового редактора про необхідність нової важливої галузі в педагогічній практиці, яку англійський професор називає психо-педагогікою: "... Основоположне завдання книги автор вбачає в обґрунтуванні твердження, що серйозне удосконалення практики учіння можливе лише з використанням психологічної науки" [9; 5].

Справді, якщо бодай побіжно ознайомимося зі змістом психо-педагогіки Е.Стоунса, то переконаємося, що врешті решт ми маємо людську педагогіку, де чітко окреслені два суб'єкти педагогічної дії, завдання й цілі їхньої спільної праці, засоби досягнення цілей, мотивації їхньої праці й т. ін. Маємо вступ і 18 розділів (без поділу на підрозділи). Звернемо увагу на назви: ті, хто навчаються, учителі, психологи; учіння, основи; мова і учіння людини; думка, мовленнєве спілкування, дія; мовленнєве спілкування вчителя; типи мовленнєвого спілкування; задачі учіння; аналіз учіння; навчання поняттю; навчання психомоторним навикам; навчання вирішенню проблем; закріплення учіння; структура навиків учіння; програмоване учіння; оцінка учіння і навчання; розроблення тесту; чи потрібні виміри?; навчання учінню.

Перед нами розгорнута програма підготовки вчителя до педагогічної дії зі значної кількості питань з проблем учіння і виховання. Ця програма називається педагогічною майстерністю. Подивимося на поділ глави 13 на підтеми. Їх десять: деякі навики другого порядку; задавання питань; урок із життя, № 12; установка; урок із життя, № 13; урок із життя, № 14; завершення (спосіб закінчення уроку); інші навики; професійна майстерність; синтез; графік оцінки учіння (підготовка, учіння, оцінювання).

Методологічний аналіз дозволяє стверджувати, що в якості загального й об'єктивного простору для педагогіки і психології є освіта, освітній процес. Предметні сфери педагогіки і педагогічної психології в усталених варіантах підручників мають спільні окреслення: так, предметом педагогіки називають виховні відношення, які забезпечують розвиток людини, а предметом педагогічної психології є факти й закономірності розвитку особистості й психології людини в освітньому процесі. Націленість на розвиток людини як загальний гуманістичний ідеал наук – це і є їх об'єднуюча філософсько-антропологічна ідея.

Педагогічна психологія як міждисциплінарна сфера наукового знання покликана вивчати, на переконання І.Зимньої, умови й фактори формування психічних новоутворень під впливом освіти [5; 9]. На думку Н.Тализіної вона (педагогічна психологія), як теорія, покликана вивчати природу й закономірності процесу учіння й виховання, як прикладна – ставить перед собою мету використовувати досягнення усіх віток психології для удосконалення педагогічної практики, тому часто-густо педагогічну психологію поділяють на дві частини: теоретичну й практичну. Саме остання найближча до педагогіки [10].

Взаємне збагачуюче поєднання психологічних теорій із педагогічними ідеями може досягатися різними шляхами: По-перше, якщо центр дослідницької уваги знаходиться в педагогіці, а психологічні дані відіграють роль важливих передумов. Психологія у цих випадках стає об'єктивним фактором (передусім у виді індивідуально-психологічних особливостей учнів), який необхідно виявляти й враховувати в педагогічному процесі. У підсумковій психологічна педагогіка, на думку Б.Бархаєва, як сфера педагогічного знання, використовуваного для більш глибокого розгляду проблем педагогічної теорії й практики [2]. У цьому випадку увагу необхідно звертати на ті психологічні передумови, які досліджуються в якості значущих факторів педагогічного процесу;

По-друге, розглядаючи педагогічну психологію як науку, що вивчає психологічні аспекти освіти, можна використовувати її досягнення в педагогічній практиці, проводити моніторингові і скринінгові дослідження в освіті;

По-третє, діалог наук можливий у контексті експериментальної педагогіки, покликаний дати, на думку Меймана, загальній педагогіці емпіричну основу. У даному розумінні діалогу педагогіка і психологія використовують методологічні підходи, методи й методики одна одної у вивченні освітнього простору.

Отже, номінативно задачі практичної психології в освіті звучать однаково і в 1920-х роках, і в XXI столітті, але суттєво змінилися можливості їх вирішення й самі учасники педагогічного процесу.

Прагматична єдність наукових сфер доказана часом. Професійна педагогічна діяльність передбачає достатнє знання вчителем не лише фундаментального теоретичного курсу педагогіки, але й сучасної психології, уміння використовувати їх досягнення в повсякденній

праці. Професія педагога, ймовірно, найбільш відчутна до психології, оскільки діяльність педагога, і особливо його педагогічна дія, спрямовані на людину, на її розвиток. І при цьому саме педагог (на відміну від схоластичних вчених – психологів-педагогів чи педагогів-психологів), у своїй педагогічній дії зустрічається з "живою психологією суб'єкта". Саме живе психологічне знання, що відтворює психічні стани, будують учителі і психологи-практики в процесі розвитку суб'єкта, в процесі його виховання.

У гуманістичній парадигмі педагог завжди розглядався не лише як учитель шкільного предмета, але й як вихователь. Водночас ця функція педагога завжди викликала найбільше нарікань. Ще К.Ушинський зауважував: "Ніщо не викоринить у нас твердої віри в те, що прийде час, хоч можливо й не скоро, коли потомки наші з подивом згадають, як довго ми нехтували справою виховання і як безмірно страждали від цієї байдужості". Активні інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві, поставили педагогів перед необхідністю критичної переоцінки усталених науково-теоретичних і практичних систем учіння й виховання школярів, перегляду традиційних підходів у підготовці педагогів до виховної дії.

Однак, численні опитування, анкетування, зустрічі з педагогами стійко показують їх незадоволеність своєю підготовкою як вихователів. Такої ж думки дотримуються і керівники освіти – від директорів шкіл до міністрів. Завше, намагання поліпшити підготовку педагогів до виховної дії часто-густо зводяться до розробки чергових керівних вказівок, проведення інструктивних нарад чи семінарів із обміну досвідом. Між тим зрозуміло, що учіння й виховання, маючи свою особливу природу, вимагають і особливих психо-педагогічних підходів до реалізації специфічних задач.

Існуюча ситуація вимагає докорінного перегляду концептуальної системи поглядів на професійну підготовку педагога до виховної дії. Учитель сьогодні повинен володіти новим педагогічним мисленням, ціннісною установкою якого має бути: перевага індивідуальності над єдино-мисленням; освітніх інтересів особистості – над стандартною навчальною програмою; саморозвитку, само-учіння – над уніфікованим засвоєнням, "передачею" знань.

Виховання водночас є вимірною сутністю трьох аспектів: соціальне явище, педагогічний процес, організована дія. І якщо в основі педагогіки є ідея людської спрямованості педагогічного

мислення, ідея формування і розвитку людського в людині, чітко окреслюються три виховні аспекти, як три способи буття людини в культурі – спосіб життєвих, а отже виховних смислів, цільових характеристик, змісту й механізмів виховання.

Спосіб життєвих смислів. Е.Фромм основною проблемою нашої моралі вважав байдужість людини до самої себе. Виокремлюючи дві кардинально протилежні суттєві позиції моральності – позицію "мати" й позицію "бути", й наголошуючи, що перша означає зведення смислу життя до споживання (" Я є тим, чим володію"), а друга – до проживання взаємодії зі світом ("Я є те, що зі мною відбувається"), він пов'язував їх розуміння в контексті культури, як соціокультурний феномен [12]. Із цієї точки зору, виховання людського в людині – це відтворення в ній соціальної культури, її "окультурення". Особистість – це спосіб соціального буття людини. Народившись, людина постає перед досвідом попередніх поколінь, що в концентрованому вигляді виражений у культурі, соціокультурних цінностях. Інтеріоризація цих цінностей, ідентифікація з соціокультурним оточенням (тобто, особистісні становлення й розвиток) – перше й найважливіше, що очікує від людини її соціальне оточення.

У педагогічному аспекті інтеріоризація соціокультурних цінностей забезпечується в межах культурологічного підходу через організацію педагогічно доцільного середовища (суспільна думка, традиції, колективні справи, події, святкові дні й т. ін.). Системний підхід дозволяє перетворити середовище у виховний простір, технологічно логізувати виховний процес, суттєво підвищивши рівень виховних впливів.

При цьому під соціокультурним виховним простором розуміється спеціально організоване педагогічне середовище, структурована система педагогічних чинників і умов становлення й розвитку дитини. Характерні ознаки простору – його протяжність в часовому вимірі, структурність, взаємозв'язок і взаємозалежність, його виокремлення із середовища, обов'язково сприйманого вихованцем суб'єктивно (образ простору, виокремленого із середовища).

Важлива характеристика виховного простору – суб'єктивність сприймання у досвідному зумовленні (аперцепція). Те, що сприймається однією людиною як виховний простір, слугує цінністю для даного реципієнта, має чітке остаточне впливове значення для

нього, для іншого, а байдуже "дещо", не сприймане і незначуще, не набуває властивостей виховного простору.

Синонімом простору у фізіології є категорія "поле". Можна виокремити в якості виховного простору поле значень (соціальний простір), поле цінностей (простір естетико-культурний), поле смислів (суб'єктний простір людини, зокрема інтелектуальний), поле дії (суб'єктний простір волі, потреб, інтересів, мотивацій, операцій).

Середовище у розумінні педагогічного підходу до виховання, розуміння його як соціокультурного феномену, підкреслює значущість і актуальність виховання для суспільства. У межах цього концепту конструюються ідеал особистості як соціального типу індивідуальності, моделі громадянина, патріота і т. ін. Однак цей підхід не уможливлює формулювання інструментальних педагогічних цілей, тим більше визначення способів відбору змісту виховання.

Із питанням перебування особистості у буттєвому просторі М.Бахтін пов'язує діалогічність свідомості через інтелект і мислення та розглядає процес становлення душі, коли людина розпочинає самоусвідомлення себе, конструюючи себе і суб'єктом, і об'єктом само-побудови, само-формування, само-ідентифікації. Найбільш перспективною тезою гуманістичної психології і педагогіки є теза про те, що розвиток дитини має свої внутрішні закономірності, внутрішню логіку, а не є пасивним відображенням дійсності, в умовах якої цей розвиток здійснюється.

Поняття внутрішньої логіки розвитку, що є ключовим для гуманістичної психології, фіксує ту обставину, що людина, само-регулюючись у процесі життєдіяльності, набуває таких властивостей, які не визначаються однозначно ні зовнішніми впливами, ні внутрішніми природними даними. Згідно з таким підходом визначальною умовою ефективності виховання є опора на власні сили дитини і внутрішню логіку її розвитку.

Спосіб сходження до суб'єктності. В якості провідної ідеї сучасної педагогіки є необхідність перетворення вихованців із переважно об'єктів навчально-виховного процесу переважно в його суб'єкти, а виховання розуміється як "сходження до суб'єктності" (М.Каган). Суб'єкт – не дещо пасивне, лише сприймаюче впливи ззовні і перетворююче їх способом, похідним від його природи, а носій активності. Суб'єкт – це індивідуальність, якій притаманна якість самоствердження.

У становленні суб'єктних властивостей дитини найвагоміше виявляється сутність педагогічної дії з усіма закономірностями психологічної педагогіки, і важливішою з них – найвагомішого впливу педагогічної майстерності вчителя, як основної домінанти вчительської професії. О.Бондаревська [3, с.14-15] розглядає суб'єктивні властивості як визначальну міру свободи особистості, її гуманності, духовності, життєтворчості, як ядро людини культури.

Якщо особистість і індивідуальність – два способи буття в культурі, то суб'єктність, безперечно, є єдністю цих двох аспектів. І справді, не можна стверджувати свою самість, не будучи виокремленим із середовища, але також не уможлиблюється конструктивне самоствердження без ідентифікації з середовищем.

Суб'єктний розвиток людини здійснюється через самовизначення, яке є, передусім, самовизначенням смислів дії і взаємодії, поведінки, всього життя людини. Культура в цьому відношенні надає дитині вибір, а вчитель – підтримку у виборі й естетичному прийнятті (переживанні) цінностей. Поняття смислу виражає укоріненість індивідуальної свідомості в особистісному бутті людини, а поняття значення – підключеність цієї свідомості до свідомості суспільної, до культури. Ці два поняття зустрічаються в категорії "цінність", тобто в тому, що значуще також для інших і естетично (почуттєво) прийнято й усвідомлено самим індивідом. Два процеси – осмислення (наділення цінностей смислами) і усвідомлення (формулювання смислів у цінності), – зустрічаючись, утворюють простір суб'єктивності людини, чи її ціннісно-смыслову сферу. Згідно з В.Франклом, "бути людиною означає бути цілеспрямованою до смислу, що вимагає розвитку, і цінностей, що вимагають реалізації" [11,285].

Природний стан людини – стан діяльності як логічного осмислення змісту й засобів досягнення цілей. Дія – досягнення результату через суб'єктивізацію всіх складових діяльності завдяки системі конкретних операцій. Поки людина живе, вона постійно бере участь у різноманітних видах дії – трудовій, навчальній, суспільній, спортивній, ігровій, творчій.

В онтології й антропології дія розглядається як форма буття й спосіб існування та розвитку людини, різноманітний процес перетворення нею природної й соціальної реальності (включаючи її саму) згідно з її потребами, цілями, задачами.

У процесі здійснення дії:

- створюються матеріальні умови життя людини, задовольняються природні потреби;
- розвивається духовний світ людини, реалізуються її культурні потреби й інтереси;
- реалізується особистісний потенціал людини, досягаються життєві цілі;
- створюються умови для самореалізації людини в системі суспільних відносин;
- відбувається наукове пізнання оточуючого світу, самопізнання й саморозвиток;
- здійснюється перетворення оточуючого світу.

Дія характеризується:

- **предметністю.** Вона підпорядковується й уподібнюється властивостям і відношенням перетвореного в процесі суб'єктивної діяльності об'єктивного світу.

- **соціальністю.** Дія людини завжди носить суспільний характер, ціле-спрямовуючий до обміну продуктами та інформацією з іншими людьми, узгодження індивідуальних цілей і планів, взаєморозуміння;

- **свідомістю.** У процесі організації й здійснення дії свідомість виконує різні функції: інформаційну, орієнтовну, ціле-покладання, мотиваційно-зумовлюючу, регулятивну й контролюючу.

Структура діяльності й дії представлена схемою видатного російського психолога О.М.Леонтьєва (Рис. 1) [8].

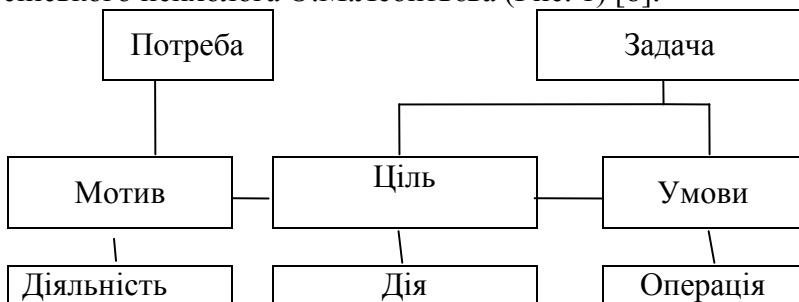


Рис. 1 Структура людської діяльності (за О.М.Леонтьєвим)

Ефективність діяльності залежить від суб'єктивних, об'єктивних й ресурсних умов.

1. Суб'єктивні умови:

- а) наявність у суб'єкта діяльності яскраво вираженої потреби й стійких мотивів її здійснення, прийняття ним цілі й програми дій;
- б) досвід організації й здійснення діяльності;
- в) відповідність змісту й характеру діяльності індивідуальним особливостям суб'єкта;
- г) почуттєво-емоційний психологічний і фізичний стан суб'єкта.

2. Об'єктивні умови:

- а) переконлива мотивація, чітка постановка цілі, раціональне планування, контроль, об'єктивна оцінка.
- б) сприятливий морально-психологічний клімат;
- в) відповідні стандартам виробничо-побутові й санітарно-гігієнічні умови діяльності.

3. Ресурсні умови:

- а) матеріально-технічне забезпечення діяльності: матеріали, організація робочого місця, прилади;
- б) інформаційне забезпечення діяльності;
- в) кадрове забезпечення діяльності: компетентнісні керівники, організатори, виконавці.

Професійна діяльність – це обмежена (внаслідок розподілу праці) сфера прикладання фізичних і духовних сил людини, що уможливує її існування й розвиток. Це вид трудової діяльності, що характеризується численними вимогами до особистості.

Специфіка суб'єкта педагогічної діяльності в тому, що вчитель – основний інструмент процесу. Його особистісні якості, досвід, зовнішність, манери, поведінка – все впливає на учня. Спільний характер педагогічної діяльності (у самореалізації сукупності вимог учителем й учнями) передбачає необхідність високого рівня підготовки вчителя і його постійного самовдосконалення.

Важливістю набуває педагогічна спрямованість особистості вчителя. Це, передусім, мотиваційна зумовленість дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелами яких є потреби, суспільні вимоги до його особистості.

Педагогічна спрямованість вчителя виявляється по-різному. Вона може бути орієнтованою на професійне самоствердження, на засоби педагогічного впливу, на учня, на учнівський колектив, на освітні й виховні цілі. Спрямованість на досягнення основної цілі педагогічної діяльності й педагогічно дії – створення умов для

гармонійного розвитку особистості дитини – завжди повинна бути гуманістичною.

Список використаних джерел

- 1.Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания / Б.Г.Ананьев. – Л., 1968. -319с.
- 2.Бархаев Б.П. Педагогическая психология / Б.П.Бархаев. – СПб. : Питер, 2007.
- 3.Бондаревская Е.В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога / Е.В.Бондаревская // Введение в педагогическую культуру. – Ростов н/Д, 1995.
- 4.Блонский П.П. Педагогика / П.П.Блонский. – М. : ГУПИ, 1934.
- 5.Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. - М. : Логос, 2001.
- 6.Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. - 64 с.
7. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. - М., 1982.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд / А.Н.Леонтьев. – М., 1981. - 584 с.
- 9.Стоунс Э. Психо-педагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. / Под. ред. Н.Ф.Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. - 472 с.
- 10.Талызина Н.Ф.Педагогическая психология / Н.Ф.Талызина. – М. : Академия, 1999.
- 11.Франкл В.Человек в поисках смысла / В.Франкл. – М., 1990. - 356с.
- 12.Фромм Э. Иметь или быть? / Э.Франкл. –М., 1990. – 336 с.

Зяюн И. Психо-педагогическая доминанта педагогического действия учителя

Таинства становления и развития человеческой индивидуальности и личности в системе обучения и воспитания, обусловленные педагогическим действием учителя, исследуются многими науками, в том числе, и прежде всего, педагогикой, педагогической психологией, психологической педагогикой.

Ключевые слова: педагогика, психология, педагогическая психология, психологическая педагогика, субъекты учения и воспитания.

Ziaziun I. Psycho pedagogical Dominant or Teacher's Educational Action

Secrets of the formation and development of human individuality and personality in the system of learning and education, which conditioned by pedagogical activity of a teacher have already been studying by many sciences, especially, and above all, by pedagogy, pedagogical psychology, psychological pedagogy.

Key words: pedagogy, psychology, educational psychology, psychological education, learning and training subjects.

ОЛЕКСАНДРА САВЧЕНКО

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЦІННІСТЬ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Толерантність педагога і учнів є обов'язковою ознакою якості навчально-виховного процесу. Ця якість набуває всезростаючої індивідуальної і соціальної цінності.

Розглянуто можливості виховання у молодших школярів комунікативної та екологічної толерантності у процесі засвоєння художніх і науково-пізнавальних текстів.

Запропоновано використовувати уроки-роздуми, уроки-дискусії, на яких учні розв'язують морально-етичні задачі, побудовані на основі прочитаних текстів. Методичними засобами їх розв'язання є діалог, інсценізація, ігрова ситуація. Обов'язковою передумовою успішності толерантного виховання школярів є толерантна позиція вчителя як носія демократичних цінностей, володіння ним методиками суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, установка на рефлексію своєї праці, врахування життєвого досвіду дітей.

Ключові слова: *толерантність, молодші школярі, виховання, комунікативна та екологічна толерантність, рефлексія.*

У стратегії національної освіти виключно важливим є визначення ціннісних орієнтацій, на яких ґрунтується її ідеологія. Як зазначено у «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» [1] узагальненим образом мети української освіти у XXI столітті має бути людина з інноваційним типом мислення, яка сповідує універсальні демократичні цінності і водночас усвідомлює свою національну ідентичність.

Таке розуміння стратегічного вектора розвитку української освіти зумовлене кількома факторами. Відомо, що у XXI столітті світ постав перед цивілізаційною кризою перш за все через невідповідність темпів розвитку матеріальної і духовної культури, різке соціальне розшарування, що спричиняє дегуманізацію людського суспільства. І, як свідчать події останнього часу, цей розрив стає загрозою виживання людини як у духовному, так і в економічному та екологічному вимірах.

Пан Гі Мун, Генеральний секретар Організації Об'єднаних націй, нещодавно виступив із посланням щодо її місії у нових умовах.

Він зазначив, що відтоді як 1945 року була створена ООН, населення світу потроїлось. Дитя, яке стало семимільярдным громадянином Землі, входить у світ різноманітних і непередбачуваних змін — екологічних, економічних, геополітичних, технологічних і демографічних, яких не мине жодна країна [2].

Ціннісна основа життя людей в різних країнах набуває всезростаючого значення, адже світ стає більш відкритим і взаємозалежним. У цих умовах *толерантність* і *національна ідентичність* особистості стають умовою і результатом демократизації освіти, а отже і суспільства.

Нагадуємо, що в Декларації тисячоліття Організації Об'єднаних Націй (затверджена резолюцією 55/2 Генеральної Асамблеї 8 вересня 2000 року) визначено шість фундаментальних цінностей людства: свобода, рівність, солідарність, терпимість, повага до природи, загальний обов'язок. Зокрема, *терпимість* тлумачиться таким чином: «За всього розмаїття віросповідань, культур і мов люди повинні поважати один одного. Розбіжності в межах суспільств і між суспільствами не повинні відлякувати і служити приводом для переслідувань, а мають плекатися як найцінніше надбання людства. Необхідно активно заохочувати культуру миру й діалог між усіма цивілізаціями» [3].

У 1996 році у доповіді ЮНЕСКО щодо освіти ХХІ століття (згодом вона стала відомою як доповідь Жака Делора), було сформульовано чотири ціннісні виміри, які вона має забезпечувати. Це оволодіння людьми умінням *жити разом*, *умінням вчитися* *умінням діяти*, *умінням бути*. Пізніше вчені визначили, що по суті це прообраз глобальних компетентностей.

Наприкінці 90-тих років ХХ ст. Рада Європи запропонувала освітянам перелік з п'яти груп ключових компетентностей, якими мають оволодіти молоді європейці. Серед них політичні, соціальні і комунікативні компетентності безпосередньо пов'язані з життям людини у багатокультурному суспільстві. Враховуючи наявний досвід компетентнісної освіти і перспективи розвитку школи у ХХІ столітті, в Європейському Союзі визначено довідкову систему ключових компетентностей. Вона охоплює вісім компетентностей: спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки і технологій; цифрова компетентність; підприємливість, культурна виразність [4].

Отже, сутнісними характеристиками якості сучасної освіти мають бути уміння людини діяти у багатокультурному просторі, які набувають всезростаючої індивідуальної і соціальної цінності.

Українські вчені, визначаючи на основі європейського досвіду сукупність ключових компетентностей для української школи XXI століття, включають до неї, поряд з іншими, соціальну, громадянську і загальнокультурну. Цей підхід знайшов відображення у концепціях розроблення державних стандартів для всіх рівнів шкільної освіти.

Ми вважаємо, що до ключових компетентностей можна віднести і толерантність, як інтегроване утворення, що слід формувати через спеціально підготовлений зміст і технології навчання, культурно збагачене навчальне і виховне середовище, яке повинно мати такі ознаки: відкритість, демократичність, емоційна комфортність, суб'єктність навчальної взаємодії. Цей процес має ґрунтуватися на методології людиноцентризму, системному, компетентнісному і середовищному підходах.

Разом з тим реалізація нових стратегій розвитку української освіти здійснюється суперечливо і повільно. Окрім надмірної політизації освіти до вагомих причин такого стану В.Г. Кремень, президент НАПН України, відносить «...небажання частини освітян позбавитись негативних традицій і цінностей минулого, коли національна ідентичність нівелювалась, а толерантне ставлення до людини замінювалось класовим підходом. Це формувало не самодостатню особистість, а людину — пристосованця.

Подібний тип відносин слід залишити в минулому як можна скоріше. Не змінивши відносини в школі на толерантні, ми ніколи не змінимо українського суспільства, не матимемо сталої і ефективної демократичної системи. Не матимемо і ефективної економіки, бо сучасні науково-інформаційні технології дієві лише в демократичному суспільному просторі» [5].

Реалізація стратегій толерантної педагогіки у сучасній шкільній освіті, як показує вивчення цього питання, не набула системного характеру, хоча інтерес до цієї проблеми з боку науковців зростає [6; 9].

Це зумовлене, на наш погляд, тим, що за радянської доби зазначений напрям поглинався політизованим інтернаціоналізмом, а протягом розвою освіти за умов Незалежності нашої держави

пріоритетними були і залишаються питання патріотичного виховання передусім у контексті історичної пам'яті і мовної освіти підростаючого покоління. Тому зосередження уваги науковців і практиків на проблемі толерантності усієї суб'єктів навчального процесу є вкрай важливим і своєчасним. На наше переконання, успішність її формування в учнів безпосередньо залежить від толерантної позиції вчителя як людини, що налаштована сприймати і працювати з кожною дитиною незалежно від її фізичних даних, розумових здібностей і соціального статусу батьків. А це окрім вродженої душевної чутливості, вимагає відповідного світоглядного виховання і методичної готовності вчителів професійно грамотно здійснювати навчально-виховний процес на засадах толерантної педагогіки.

Враховуючи це, у підготовленому нами для вчителів науково-методичному посібнику «Виховний потенціал початкової освіти» у розділі «Цілі і цінності шкільної освіти» з-поміж іншого розкривається *концептуально-ціннісний компонент толерантності*. Тлумачення терміну толерантність у різних мовах, як відомо, має відмінності, що засвідчують вплив національної культури та історичного досвіду. Водночас інваріантна сутність цього терміну ґрунтується на його базових ознаках: поважати права інших, утримуватися від насилля, від шкоди *іншим* у будь-якому вигляді. Це чеснота, яка робить можливим досягнення миру, сприяє утвердженню демократії й правопорядку. Світоглядною основою толерантності є поцінування і відповідальність за збереження людьми різноманітності: природної, індивідуальної, суспільної, культурної. Тільки вчитель, який сприймає усіх дітей, розуміє їх мотиви, потреби, виявляє терплячість і терпимість може бути толерантним не на словах, а у щоденній педагогічній праці. Отже, *активна толерантна позиція вчителя як людини культури є передумовою успішності толерантного виховання учнів* [7].

Початкова освіта має значний потенціал виховання дітей у дусі толерантності, як незамінної цінності їх особистісного розвитку і соціалізації. Реалізація цього потенціалу здійснюється в українському досвіді через включення у зміст початкової школи навчального матеріалу, що розкриває цінності збереження різноманітності світу, взаємозалежності людини і природи, необхідність дотримання неконфліктної поведінки, вміння взаємодіяти у групі з дітьми різних

національностей і статі. Зокрема, у змісті предметів—українська та інші мови, читання, «Я і Україна» (з 2012 року він змінює назву на «Я у світі»), «Етика», «Мистецтво», «Основи здоров'я» для учнів 1—4 класів вміщено цікавий і доступний навчальний матеріал, який сприяє вихованню у дітей *комунікативної і екологічної толерантності*.

Наведемо кілька прикладів, звертаючись до змісту підручників «Читанка» для учнів 2—4 класів. У них вміщено чимало художніх творів, де розкриваються ситуації спілкування з дітьми, які відрізняються від інших, описано почуття дівчаток і хлопчиків, що знаходять у ситуації морального вибору, у складній життєвій ситуації. Так, другокласники читають оповідання Василя Сухомлинського «Горбатенька дівчинка» [8]. Його сюжет: підчас уроку директор завів до класу нову ученицю, яка була горбатенька. Як на неї реагують діти? Цей сюжет наче моральна задача, що раптом постає перед дітьми. Ця ситуація триває в житті класу всього одну—дві хвилини, але за цей час діти можуть по-різному виявляти своє ставлення до дитини з фізичними вадами. Тому в оповіданні простежується хвилювання вчителя за своїх учнів. Спочатку *він затамував подих* і мовчки благав дітей, щоб дівчинка не побачила в їхніх очах ні подиву, ні насмішки. Але діти дивилися на неї з цікавістю й лагідно посміхалися. *Учитель полегшено перевів дух*. І коли учням треба було їй поступитись місцем на першій парті, кожен хто сидів попереду, хотів це зробити.

Тепер учитель був спокійний: клас витримав іспит на людяність.

Поширеними на жаль, вже у початкових школах є випадки цькування окремих дітей однокласниками, які відбуваються непомітно від педагога, або вчитель не вважає їх важливими. Причинами дошкільних насмішок (а інколи і побиття) можуть стати будь-які характеристики, що привертають увагу агресивних лідерів класу. Скажімо, учень надмірно товстий або іншої національності, дуже веснянкуватий, дуже слухняний, лякливий, бідно вдягнений, заїкуватий... Наслідки від несприйняття однокласниками «іншої» дитини можуть бути загрозливими як для її психічного, так і фізичного здоров'я. Такий досвід може привести дитину, не захищену дорослими, до зламу особистості, адже вона виключається з колективу з позначкою начебто «меншовартості». У багатьох випадках гіркота пережитого залишається на все життя.

У третьому класі учні читають фантастичне оповідання В. Нестайка «Суд у цирку» [8]. Його сюжет: хлопчик Ромка, який весь час насміхався над рудим однокласником Рудиком Руденко, одягнувши чарівні окуляри, потрапляє у казкове місто «Рудоград», де все і всі рудого кольору. У цьому місті лише в нього не руде волосся. За насмішки над рудим хлопчиком мешканці міста влаштовують йому символічний суд у цирку. Ромка особисто відчув приниження через те, що він *інший*. Після цієї пригоди хлопчик по-іншому оцінив свої вчинки. Прочитавши оповідання, діти розмірковують над тим, чи справедливим був суд над Ромкою. Вони доходять висновку, що приниження іншої людини у будь-якій формі неприпустиме, тому така пригода для Ромки була дуже корисною. *Зміст твору дав основу для свідомого висловлювання учнями оцінних суджень: за свої негарні вчинки треба відповідати.*

У процесі опрацювання подібних творів, які співвідносяться із життєвим досвідом учнів (як позитивним так і негативним), в них поступово формуються рефлексивні судження толерантного змісту: чи вмю я цінувати і поважати не лише себе, а й інших людей. У колективному пошуку діти складають формулу толерантності «*Я + інші Я = мир, співпраця, дружба*».

Отже, усвідомлення цінності власного «Я» відбувається через спілкування і розуміння «Я» інших, які також заслуговують на розуміння і повагу.

Гострою є проблема формування у дітей *толерантної екологічної поведінки*. По суті це загальносвітова проблема, яка стосується протиборства двох парадигм життя: або виявляємо бережливе ставлення до природи або прагнемо до нарощування особистого споживання, що неминуче викликає експлуататорське ставлення до природних ресурсів. Вчителю треба вміти розкривати дітям явне і приховане знищення цінностей природи. Сучасному розумінню ставлення людей до природи має відповідати не ідея антропоцентризму, а ідея коеволуції, спільної еволюції природи і людини. Ідея тотального управління природою («людина—цар природи») змінюється на імператив виживання і глобальної відповідальності людей за нормальне життя цих і наступних поколінь. Сучасна людина по суті стає заручником своїх техногенних здобутків.

Вчителю не можна ставитися споглядално до поширення в учнівському середовищі споживацької ідеології. Через аргументовані

докази та інтелектуальні почуття вже молодші учні мають зрозуміти, що запаси води, енергії, природних копалин обмежені, що жива природа незамінна і унікальна своєю різноманітністю. Захоплення її неповторністю, красою, гармонією є найважливішим джерелом духовності людини. На ці думки наштовхує учнів ознайомлення і осмислення творів багатьох розділів «Читанок». Наприклад, «Світ природи і дитинства», «Буду я природі другом», «Сторінки для допитливих», «Мудра книга природи» та ін. Тому цілком усвідомлено учні третього класу сприймають такий висновок з теми «Буду я природі другом» — «Пам'ятай! Людина не володар природи, а лише її невід'ємна частина. Маючи розум і совість, вона несе більшу відповідальність» [8].

Свідоме і емоційне сприйняття учнями цього висновку відбувається на уроках-роздумах, діалогах, виконанні проектів, творчих завдань. Наприклад, у формі уроку-роздуму відбувається ознайомлення із оповіданням-казкою Василя Сухомлинського «Соловей і Жук» у 2 класі. Наведемо його зміст.

У садку співав Соловей. Його пісня була дуже гарна. Він знав, що його пісню люблять люди. Того й дивився з погордою на квітучий сад, на синє небо й на маленьку дівчинку, що сиділа в саду й слухала його пісню.

А коло Соловейка літав великий рогатий Жук. Він літав і гудів. Соловей припинив свою пісню та й каже:

— Перестань гудіти. Ти не даєш мені співати. Твоє гудіння нікому не потрібне. Та й краще, аби тебе, Жуче, зовсім не було.

Жук гідно відповів :

— Ні, Солов'ю, без мене, Жука, неможливий світ, як і без тебе, Солов'я.

— Ну й мудрець! — всміхнувся Соловей .— Виходить, що й ти потрібен людям? Ось запитаємо дівчинку, вона скаже, хто потрібен людям, а хто ні.

Полетіли Соловей і Жук до дівчинки та й питають:

— Скажи, дівчинко, кого треба залишити в світі — Солов'я чи Жука?

— Хай собі будуть і Соловей, і Жук,— відповіла дівчинка.

Тоді подумала й додала:

— Як же можна без Жука?

Після читання твору відбувся аналіз та осмислення змісту:

— Що ми дізналися з тексту про Солов'я? Чому він з погордою дивився на світ? Про що свідчить його думка: «Та й краще, аби тебе, Жуче, зовсім не було»?

— Про яку рису Жука свідчить це речення з тексту «Жук гідно відповів»?

Отже, поміркуємо: Хто з вас вважає, що правий Соловей? Чому?

— Чому Жук запропонував спитати думку дівчинки? Хто погоджується з відповіддю Ліди? А хто — ні? Чому? Яке оповідання, подібне за головною думкою, можна придумати. Пофантазуйте.

У підсумку зазначимо, що виховання толерантності учнів у різних видах діяльності вимагає системних змін: у підготовці майбутніх учителів, у процесі підвищення кваліфікації працюючих учителів роботі з батьками тощо. Зокрема, необхідно у майбутніх педагогів виховувати толерантність як професійно важливу рису їх особистісно-професійного розвитку. У цьому процесі потребує ціннісного збагачення їх не психолого-педагогічна підготовка (гуманістичні цінності педагогів, культивування у своїх взаєминах із оточуючими доброзичливості, ввічливості, щирості, стриманості, милосердя, справедливості, терпимості). Для розвитку цих якостей необхідно організувати суб'єкт — суб'єктну взаємодію учасників навчання на засадах діалогу, партнерства. Як показують спеціальні дослідження [9, 10] особливо ефективними є різні види тренінгів, що дозволяють студентам засвоїти стратегії комунікативної толерантності і застерегти їх від використання негативних педагогічних стереотипів.

Надзвичайно важливим є оновлення методичного інструментарію вчителів, які тривалий час працюють з дітьми, адже дуже змінюється соціальна ситуація розвитку освіти, потреби самих дітей, їхніх родин, а зміст післядипломної педагогічної освіти змінюється надто повільно.

Список використаних джерел

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. За заг. ред. В.Г. Кременя. —К. : Педагогічна думка, 2011. - 304с.

2. Глобальний порядок денний для семи мільярдів мешканців. // Газ. «День». - 4 жовтня 2011. - № 177.
3. Декларація принципів толерантності // Век толерантності. – 2001. - №1. - 20 с.
4. Локшина О.І. Становлення компетентнісної ідеї в європейській шкільній освіті. Матеріали методичного семінару/ О.І.Локшина. - К. : Педагогічна думка, 2009. - С.19-33.
5. Біла книга національної освіти України. Третє видання / За заг. ред. В.Г. Кременя –К. : Київськ. ун-тет ім. Б. Грінченка, 2011. – 342с.
6. Савченко О.Я. «Читанка» : [підручники для 2,3 класів] / О.Я.Савченко. – К. : «Освіта» 2010, 2011.;
7. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. - 3 вид. - К. : Богданова А.М., 2009.-226.
8. Савченко О.Я. «Читанка» : [підручники для 2,3 класів] / О.Я.Савченко. – К. : «Освіта» 2010, 2011.
9. Тодорцева Ю.В. Формування толерантності майбутній учителів у процесі професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. 13.00.04. - Одеса, 2005.- 20с.
10. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / Л.Л.Хоружа. – К. : АПН України, 2003.-319с.

Савченко А. Толерантность как ценность школьного образования

Толерантность педагога и учащихся является обязательным признаком качества учебно-воспитательного процесса. Это качество приобретает всевозрастающие индивидуальные и социальные ценности.

Рассмотрены возможности воспитания у младших школьников коммуникативной и экологической толерантности в процессе усвоения художественных и научно- познавательных текстов.

Предложено использовать уроки-размышления, уроки-дискуссии, на которых ученики решают морально-этические задачи, построенные на основе прочитанных текстов. Методическими средствами их решения является диалог, инсценировка, игровая ситуация. Обязательным условием успешности толерантного воспитания школьников является толерантная позиция учителя как

носителя демократических ценностей, владение им методиками субъект-субъектного взаимодействия с учениками, установка на рефлексию своего труда, учета жизненного опыта детей.

Ключевые слова: толерантность, младшие школьники, воспитание, коммуникативная и экологическая толерантность, рефлексия.

Savchenko O. Tolerance as a value of school education

Tolerance of a teacher and pupils is the main feature educational process quality. This quality obtains an extreme growing of individual and social value.

The possibilities of communicative and ecological tolerance upbringing within young school-children in the process of learning belles-lettres and scientific (thematic) texts are considered in the present article.

The reflection-lessons, lessons-discussion, where pupils solve moral and ethical tasks, lessons built on the basis of texts being read are proposed to be used. Dialogues, role play and dramatization serve as a methodological means of their solving. The obligatory precondition of successful tolerant pupils upbringing is a tolerant position of a teacher as a bearer of democratic values, his\her mastering of methodologies of subject-object interrelation with pupils, installation on the reflection of his\her own work, consideration of pupils life experience.

Key words: tolerance, young schoolchildren, upbringing, communicative and ecological tolerance.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ КАДРІВ У ВНЗ

У статті йдеться про нові форми й методи навчання студентів, вимоги до випускників вищих навчальних закладів, що висувуються сьогоднішнім та нову парадигму вищої освіти.

Ключові слова: *освітній процес, діяльнісний підхід, професійна сфера, модульне навчання, міждисциплінарна інтеграція, зміст освіти, професійні знання, уміння, парадигма, емпіричний аспект, рефлексія.*

Постановка проблеми. В умовах постіндустріального суспільства роль вищої освіти у функціонуванні соціуму та в житті кожної людини принципово змінюється: високі темпи накопичення людством наукового та практичного знання, ускладнення всіх видів людської діяльності висувують набагато вищі вимоги до рівня підготовки спеціаліста з вузівським дипломом, ніж це було раніше. Це виражається, по-перше, у якісно вищому рівні володіння майбутнім фахівцем тим обсягом знань, які необхідні для ефективної професійної реалізації; по-друге, у якісно більш глибокому та системному оволодінні ним різними уміннями, технологіями та стратегіями пізнавальної та практичної діяльності; по-третє, у формуванні у нього мотивації до самостійного здобуття знань та умінь, які в результаті швидких змін професійної та соціальної сфери виходять на поверхню та зі сфери інтелектуально «просунутої» переходять у розряд мінімально необхідного.

Мета статті. Розглянути та осмислити нову парадигму вищої освіти, яка є сьогодні актуальною, зважаючи на вимоги часу.

Виклад основного матеріалу. Освітній процес, який існує сьогодні у ВНЗ, можна позначити як процес навчання. Його суть полягає у транслюванні знань від викладача до студента. Ключовою фігурою при такій організації процесу є викладач. Він визначає мету курсу і його зміст, узгоджуючи його з певними нормативними документами, а також вибирає досить традиційні форми та методи навчання – лекції та семінарські заняття. Від студента при цьому

вимагається засвоєння трансльованих знань шляхом участі в процесі навчання, тобто відвідування занять, конспектування лекцій, виступи на семінарах, виконання практичних завдань, складання заліків та іспитів.

У такій парадигмі позиція студента має підпорядкований характер стосовно позиції викладача, діяльність якого, в свою чергу, підпорядкована деяким існуючим нормам, розробленим державою, університетським чи кафедральним колективом. Така організація освітнього процесу є досить логічно продуманою й цілісною.

Тим не менше дослідження процесу навчання в багатьох ВНЗ свідчать про взаємне незадоволення викладачів та студентів результатами навчання. Основна претензія викладачів полягає в тому, що студенти не вчать, а студенти говорять про невідповідність змісту й методів навчання їх запитам. Така ситуація характерна не тільки для якогось окремого університету, а для всієї системи вищої освіти[2, с. 11].

Альтернативою існуючій парадигмі може стати організація освітнього процесу, де б зусилля обох сторін, що беруть в ньому участь, були спрямовані на забезпечення процесу учіння студента. Діяльність викладача при цьому стає орієнтованою не на себе, а на діяльність студента – орієнтація змісту курсу, що викладається, на знання та уявлення студентів, розуміння студентом мети при вивченні певної дисципліни, вибір таких методів, які найвищою мірою будуть забезпечувати процес учіння студента. Позиція викладача стає принципово іншою – він вже не транслює знання, а створює умови для навчання, щоб студент мав можливість різними способами працювати зі своїм досвідом, що дозволяє оперувати різними формами знання.

Безумовно, перехід від процесу навчання вимагає зміни не тільки позиції викладача, але й позиції студента. Позиція *приймача інформації* змінюється на позицію *будівника власного знання*. Розмірковування й конструювання знань самою людиною сприяє накопиченню досвіду та знань, які творяться під впливом реальних процесів, які, в свою чергу, продукують думку і дію. Ці процеси повинні відбуватися в ситуації прихованого зіткнення власних сумнівів і суперечностей із зіткненням сумнівів та суперечностей інших. І зовсім не для того, щоб витіснити чийсь думку, а для того, щоб разом навчатися в ситуації ненасильницького вирішення

конфліктів в таких умовах, які одночасно зближують і диференціюють; навчатись тому, як навчитись прислуховуватись до себе і як обдумувати, аргументувати, вирішувати, не полишаючи роботу над одержанням знань, нашттовхуючись на багато перешкод[6, с.155].

Таким чином, в перспективі переходу від парадигми навчання до парадигми учіння передбачається зміна характеру навчальної діяльності студента. Він бере відповідальність на себе.

У тій же системі, що існує сьогодні – парадигмі навчання – студентові нічого не потрібно вибирати чи вирішувати: є студентська група, перелік обов'язкових предметів, викладачі, які їх викладають, складений розклад. Таким чином студент-першокурсник опиняється в ситуації, яка керує ним, де йому відводиться певна роль – пізнавати, сприймати, оскільки він знає менше, ніж викладач – і важливість предметів для майбутнього спеціаліста визначає не він сам, а хтось інший.

На кінець навчання у ВНЗ, під час практики з'ясовується, що студент не завжди здатний діяти самостійно, відчуває складнощі під час прийняття рішень, відчуває розрив між тим освітнім багажем, який він має, і реальними вимогами практичної діяльності. Досвіду планування та вибудовування власної діяльності студенти, як правило, не мають, тому й виникають труднощі, які неможливо вирішити.

Серед актуальних вимог, які висувають до сьогоднішніх випускників, важливою є компетентність в теоретичному та емпіричному аспектах професії, що здобувається, що допоможе швидко й вільно включитися молодому спеціалісту в проблематику професії. Проте потрібними є не лише спеціальні знання, а й певні здібності: вміння гнучко реагувати в будь-якій ситуації, здійснювати вибір та відповідальність за його наслідки, самоорганізація, тобто вміння вибудовувати свою діяльність. Саме такий досвід повинен набуватись студентом уже в ВНЗ.

Отже, йдеться про те, що перелік традиційних умінь та способів діяльності, якими оволодівають студенти, сьогодні повинні доповнюватись такими компонентами, які б активізували у них потенціал самоосвіти.

Для студента актуальною стає необхідність самостійного усвідомленого руху в бік здобуття освіти, тобто вибудовування

індивідуальної програми (індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуального освітнього проекту) свого навчання.

Індивідуальна освітня програма – одна з можливих стратегій навчальної діяльності студента в умовах переходу до парадигми учіння. Вона передбачає взяття на себе відповідальності за власну освіту, усвідомлення її мети, розуміння особливостей стилю учіння й, виходячи з цього, безпосереднє планування, реалізацію навчальної діяльності та її рефлексію. «Коли беруть відповідальність на себе, то визначають мету і працюють на її досягнення, постійно модифікуючи свою поведінку для успішного досягнення поставлених завдань» [2, с. 9].

Для набуття такого досвіду необхідно змінити зовнішній контекст навчальної діяльності, яка повинна стати для студента активним і рефлексивним процесом. Необхідно, щоб студент сам фіксував потребу в своїх змінах, просуванні, набутті знань та умінь для розв'язання актуальних освітніх завдань.

Необхідність самому обирати запропоновані освітні предмети, місце практики, теми та керівників курсових та дипломних робіт ставить студента перед необхідністю усвідомленого прийняття рішень, співвіднесення ситуації з перспективою подальшої професійної діяльності. Виходячи з таких умов, може змінюватись і розуміння сенсу власної освіти.

Як зазначають фахівці, в умовах переходу ВНЗ на багатоступеневу систему підготовки спеціалістів центр ваги починає поступово зміщуватись у бік самостійної роботи студентів (навчання в бібліотеках, комп'ютерних класах, а лабораторіях) – за задумом саме там студент повинен проводити більшу частину навчального часу.

Проте для появи та реалізації індивідуальної освітньої програми студентові необхідні не тільки рамкові умови, а й деякі сформовані уміння. Базовим серед них є «уміння вчитися». Воно містить розуміння того, що таке навчання, що таке знання і які види вимог існують в різних навчальних ситуаціях. Воно містить також уміння аналізувати ситуацію, фіксувати труднощі, приймати рішення; уміння шукати, обробляти, використовувати і презентувати інформацію, включаючи самостійну роботу в бібліотеці, уміння працювати з даними та ін.

Як зазначає А.В. Хуторський, для організації процесу навчання «всіх по-різному» необхідна наявність єдиних методологічних та організаційних основ. «Як універсальні основи індивідуальної освіти можуть використовуватись структурно-логічні схеми, алгоритмічні приписи, узагальнені плани діяльності»[5, с.280]. Ці схеми можуть реалізуватися при здійсненні навчальної діяльності в різних масштабах (вивчення курсу, виконання групового дослідницького проекту, участь в конференції, написання курсової роботи і т.д.) і сприятимуть розвитку необхідних умінь.

Сьогодні ця проблема набуває особливої актуальності, адже вища освіта сьогодні перебудується післявузівській, і на момент закінчення ВНЗ випускник повинен бути готовим до переходу на інший рівень освіти («вища за вищу»), який передбачає сформоване на достатньому рівні володіння знаннями та умінями, яке б без значних додаткових виправлень могло б бути затребуваним з метою поглибленого оволодіння не азами, а глибинними пластами професійної діяльності. Якщо раніше до цього компоненту належали аспірантура, докторантура та освіта в системі підвищення професійної кваліфікації, то сьогодні з багатьох профілів підготовки спеціаліста передбачена магістратура із захистом магістерської дисертації.

Виходячи з вищевикладеного, можна назвати такі пріоритетні завдання:

- створення методик засвоєння знань в умовах інформаційного вибуху, які б допомагали повноцінно зберігати в пам'яті великі масиви інформації;

- повноцінна, якісна реалізація діяльнісної основи освітнього процесу, яка б забезпечувала на виході випускника, який не тільки знає що робити, але й знає як це робити, вміє вирішувати конкретні завдання, висувати й перевіряти гіпотези, аналізувати отримані рішення[4, с.28].

Обидва блоки проблем є сьогодні предметом дослідження як теоретиків-розробників, так і практиків вузівської освіти. До числа конкретних рішень проблем першої групи можна віднести багато розробок з проблеми модульного навчання та міждисциплінарної інтеграції, яка дозволяє за відведений стандартами освіти час засвоїти якнайбільше навчальної інформації.

Проте ці ідеї, на жаль, сьогодні вкрай недостатньо розроблені теоретично, не кажучи вже про результати їх практичного втілення.

Так, модульна освіта, акцентуючись на структуруванні навчального матеріалу у вигляді відносно самостійних закінчених блоків явно перекреслює ідею цілісності знань та уявлень студентів. А іноді, на жаль, її методична реалізація не йде далі називання модулем того, що раніше традиційно іменувалось розділом курсу, а вихідні параметри (студент повинен знати..., уміти...), визначені дискретно по кожному з модулів, не складаються в підсумку в те ціле, яке задане навчальними програмами та освітніми стандартами. Підтвердити той позитив, який несе «модульність» іноді не може не тільки викладач-практик, але й самі розробники цієї технології[1, с.120].

Ще складнішою є справа з міждисциплінарною інтеграцією, спрямованою на реалізацію ідеї формування у свідомості студентів цілісних уявлень і знань про навколишній світ. Наскільки сьогодні відомо, сучасний методологічний арсенал такої інтеграції містить в основному вступні та узагальнюючі лекції зі спеціальних предметів.

Стосовно розгляду проблем другої групи, які пов'язані з реалізацією діяльнісної спрямованості вузівської освіти. В цьому аспекті в практиці вузівського навчання сьогодні розроблені та функціонують практикуми; студенти залучаються до науково-дослідницької роботи (написання рефератів, виступи з доповідями на науково-практичних конференціях, виконання індивідуальних дослідницьких завдань різного рівня, курсове та дипломне проектування тощо).

Проте для задовільного вирішення проблеми діяльнісної орієнтації вузівської освіти ще далеко: сьогодні практично скрізь студенти, які вивчали курс іноземної мови у ВНЗ, не вміють ні вільно розмовляти, ні писати цією мовою; існують також серйозні проблеми у володінні випускниками державною (українською) мовою як необхідною умовою професійної реалізації (причини цього лежать в непослідовній та непродуманій державній політиці стосовно реалізації Закону «Про мови в УРСР»). І таких прикладів можна наводити до безкінечності. Як бачимо, йдеться про якість оволодіння професійною діяльністю. Невирішеність цієї проблеми й обумовила створення вищими навчальними закладами системи післядипломної професійної адаптації випускників(у медичній сфері – інтернатура, ординатура). Орієнтація на двоступеневу західноєвропейську освітню систему, бажання дати студентам можливість глибоко освоїти професійну діяльність, яку не встигали за п'ять років навчання

довести до потрібного рівня, обумовило виникнення програм магістерської підготовки в педагогічних, технічних, економічних та інших ВНЗ [3, с.45].

Хотілось би вказати також про проблему формування у студентів ставлення до вищої освіти, яку вони здобувають, як до цінності, в першу чергу тому, що сьогодні вища освіта стала масовою і якісні її показники значно вищі, ніж фіксувались у радянський час. Водночас поряд з позитивними аспектами, варто сказати і про негативні, зокрема про девальвацію значення вищої освіти. Важливим сьогодні є завдання пошуку можливості включення до змісту освіти конструктивів, які актуалізують цінність освіти, перш за все як засіб усвідомлення та пізнання навколишнього світу, свого місця в ньому, стратегії професійної та соціальної реалізації, яка дозволяє досягти людині гармонійної рівноваги з цим світом та із самою собою.

Крім особистісної значущості, зміст освіти повинен акцентувати і її соціальну значущість, бо тільки якісна системна вища освіта забезпечить належний рівень відповідальності спеціаліста за прийняті рішення, за вироблені й надані іншим рекомендації, адже від знань і рішень фахівця залежатиме добробут і користувачів продукту, і тих, хто його безпосередньо експлуатує.

Варто також зазначити, що сучасний динамічний складний, багатогранний і багатоплановий світ передбачає формування у студентів, які здобувають вищу освіту, такої пізнавальної стратегії, як пошук прихованого змісту. Це загалом є співвідношенням між формальним та змістовим аспектами навчання, що передбачає формування у студентів уміння аналізувати явища навколишнього світу, інформації, яка надходить з найрізноманітніших джерел:

– виявлення таких сторін, особливостей та властивостей того, що відбувається навколо, які безпосередньо в інформаційних джерелах не показані, але об'єктивно впливають на характер протікання цих явищ і процесів навколишнього світу;

– аналіз глибинних внутрішніх механізмів («прихованих пружин») протікання явищ, знаходження істинних причин того, що навколо відбувається, на протигагу тим, які позначаються авторами в різних джерелах;

– вияв в навколишньому світі таких моментів, які можна клішувати тезами: ефект ілюзії, оманлива простота, перебільшена складність.

Висновки. Як бачимо, все вище перераховане є стратегіями продуктивного аналізу інформації. І в сучасному світі, переповненому інформацією, що подається в ЗМІ, за яку ніхто не несе відповідальність, всепроникною рекламою, різноманітними «чорними» технологіями в політичній та економічній сферах життя суспільства і т. ін., сформованість таких стратегій пізнавальної діяльності є необхідною умовою професійної реалізації, а в ряді випадків – й елементарного професійного виживання. Тому легко зрозуміти, які завдання стоять, в зв'язку з необхідністю реалізації всього викладеного, перед вищою професійною освітою: пошук того, як у змісті навчання реалізувати формування у випускника ВНЗ стратегії поглибленого світосприйняття і які форми організації діяльності необхідно використовувати для цього.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання : Навчальний посібник / А.М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220с.
2. Бар Р.Б., Таг Д. От обучения к учению – новая парадигма высшего образования / Пер. с англ. Р.Е. Гайлевича // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению : Сб. рефератов статей по дидактике высшей школы. – Мінськ, 2001. – С.9–12.
3. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К. : Вересень, 1996.–129с.
4. Коржуев А.В., Попков В.П. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А.В.Коржуев, В.П. Попков. – М., 2003.– 290с.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – Спб., 2001.– 326с.
6. Университет как центр культуропорождающего образования / Под. ред. М.А. Гусаковського. – Мінськ, 2004 .– 280с.

Скуратовская Г. Инновационные подходы к подготовке кадров в университетах

В статье речь идет о новых формах и методах обучения студентов, требованиях, предъявляемых сегодня к выпускникам высших учебных заведений, а также новой парадигме высшего образования.

Ключевые слова: образовательный процесс, деятельностный подход, профессиональная сфера, модульное обучение, междисциплинарная интеграция, содержание образования, профессиональные знания, умения, парадигма, эмпирический аспект, рефлексия.

Skurativska G. Role of Higher Education in the Professional Realization of Individual

The article focuses on new forms and methods of teaching students, the requirements today to graduates of higher education institutions, as well as a new paradigm of higher education.

Key words: educational process, approach, professional area, modular learning, interdisciplinary integration, the content of education, knowledge, skills, paradigm, empirical aspect of reflection.

РЕТРОСПЕКЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ІСТОРІЯ Й СУЧАСНІСТЬ

Здійснені ретроспекції наукових підходів до вивчення іноземних мов на різних історичних етапах суспільного розвитку. Розкриті суть актуальних дидактичних концепцій взаємозв'язку мови й культури. Визначені сучасні погляди вчених на опанування іноземною мовою як засобом комунікації.

Ключові слова: іноземна мова, іншомовна культура, взаємозв'язок мови й культури, іншомовна освіта.

Постановка проблеми. Інтеграційні глобалізаційні процеси, що характерні для світової спільноти, та розбудова цілісного європейського ринку праці висувають нові критерії до володіння іноземними мовами. Саме тому в Україні постала нагальна проблема оновлення методології і методики іншомовної освіти в цілому та в контексті професійної підготовки фахівців у вищій школі зокрема.

Мета статті. Здійснити ретроспективний аналіз наукових підходів до вивчення іноземних мов на різних історичних етапах суспільного розвитку, розкрити суть актуальних дидактичних концепцій взаємозв'язку мови й культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Джерельна база окресленої нами проблеми дослідження свідчить про те, що за останні десять – п'ятнадцять років на пострадянському просторі з'явилася чимала кількість наукових розвідок, предметом аналізу яких є іншомовна освіта на різних ступенях шкільної і вузівської підготовки. З-поміж них на особливу увагу заслуговують праці, у яких розкриваються нові концептуальні підходи до вивчення іноземних мов, наприклад: М.Галицька (формування готовності до іншомовного спілкування студентів вищих навчальних закладів сфери туризму), Р.Гришкова (іншомовна соціокультурна компетенція студентів нефілологічних спеціальностей), А.Іванова (міжкультурне спілкування з орієнтацією на вибір професії), Т.Колбіна (міжкультурна комунікація студентів економічного профілю),

Н.Микитенко (іншомовна компетентність студентів природничих спеціальностей), Л.Морська (підготовка вчителів іноземних мов до використання інформаційних технологій), Л.Нагорнюк (іншомовна професійна компетентність майбутніх журналістів), Ю.Ніколаєнко (підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі) та ін. У них стверджується нагальна необхідність оновлення загальнопедагогічних підходів до іншомовної освіти фахівців, яка має бути спрямована на досягнення прагматичного результату – оволодіння іншомовною комунікативною культурою, що дозволить користуватися іноземною мовою як засобом спілкування не тільки в професійній, але й у науковій, громадській, особистісній та інших актуальних для сучасного фахівця сферах.

Виклад основного матеріалу. У ХУІІІ ст. просвітниками започаткований граматико-перекладний метод вивчення іноземних мов. Він передбачав системне вивчення граматичних правил, лексичного багатства мови, формування умінь читання й перекладу. Метод вважався досить ефективним, хоча й доволі схоластичним. У вітчизняній дидактиці активно використовувався приблизно до середини ХХ ст. Основний його недолік полягає в тому, що суб'єкт володіє лексичним і граматичним багатством іноземної мови, однак не вміє користуватися нею як засобом комунікації. При цьому знання граматики без належної мовної практики швидко забуваються. У спілкуванні виникає мовний бар'єр, при якому людина не здатна висловити думку, хай навіть в довільній формі. Відбувається комбінування слів у відповідності до вивчених правил, при якому зазвичай потерпає змістовий бік висловлювання і неможливість порозумітися.

Варто підкреслити, що однією з причин слабого володіння іноземною мовою як засобом спілкування дослідники справедливо, як нам видається, вважають нехтування культурою носіїв мови і наголошують саме на синхронному вивченні мови й культури. Спробуємо це доказати на конкретних прикладах.

У ХУІІ ст. оригінальну концепцію вивчення мов розробив чеський педагог Я.Коменський у працях «Велика дидактика» і «Найновіший метод мов». За Я.Коменським, осягнення мови означає пізнання навколишнього світу, тому воно має розвивальне, загальноосвітнє й енциклопедичне значення. Вчений вперше запропонував вивчати іноземну мову одночасно з ознайомленням

дитини з доступними їй знаннями з різних сфер суспільного життя. Вчений не тільки теоретично обґрунтував методи, прийоми і правила навчання іноземної мови, але й відобразив дидактичні підходи в авторських підручниках («Переддвір'я», «Двері», «Палац», «Скарбниця»), які передбачали ступеневе вивчення мов у різні вікові періоди шкільного життя, а зміст навчального матеріалу структурований не відносно граматичних правил, а за темами, взятими з реального життя. До прикладу, підручник з латинської мови «Відкриті двері мов і всіх наук» (1631) вміщував теми: природа (створення світу, небесна сфера, елементи неживої природи, тваринний світ тощо), людина (тіло й душа, соціальні відносини, людська діяльність, життєві стосунки, церква, держава, шлюб, сім'я) та інші. Розроблені вченим правила навчання досі слугують орієнтиром для вчителів іноземних мов: різні мови слід вивчати послідовно, а не синхронно, щоб не заважали одна одній: спочатку вивчають рідну, відтак мову сусіднього народу, пізніше – латину, грецьку та інші «наукові» мови; вивчення кожної мови має часові межі: на рідну відводять 8 – 10 років, на найбільш уживану іноземну достатньо одного, а для латинської – 2 роки; кожну мову краще вивчати не «шляхом правил, а на практиці»; вивчення нової мови повинно спиратися на попередньо вивчену [2].

Роль мови в житті людини залишалася предметом наукового аналізу і в ХУІІІ ст. Відомі філософи І.Гердер (Идеи к философии человечества. – М., 1977) і В.Гумбольдт (Язык и философия культуры. – М., 1985) вказували на взаємозв'язок мови й культури і їх вплив на формування способу життя і світосприйняття людини. Перший відносив культуру й мову до особливих засобів зв'язку поколінь у просторі і часі, другий розумів мову як постійно змінюване історичне явище, а мовний процес тлумачив у контексті свідомості, культури й соціальної реальності.

Суттєві зміни в суспільних процесах ХХ ст. і життєдіяльності людини значно розширили можливості реалізації особистісних комунікативних потреб з допомогою іноземної мови і відповідно підвищили вимоги до комунікативних здібностей. У зв'язку з цим у дидактиці відбулося виокремлення лінгводидактичного підходу до вивчення іноземної мови, що започаткувало не тільки нові погляди на зміст навчального матеріалу і методику його засвоєння, але й актуалізувало дослідження закономірностей засвоєння мови, а отже, й

природи труднощів на шляху опанування чужою мовою. Одна з причин труднощів, на думку дослідників, – відсутність знань про особливості культури носіїв мови. Автори лінгвокраїнознавчих праць вважали принципово необхідним співвивчення мови і відповідної їй культури. Їх наукові пошуки супроводжувалися появою нових термінів: „лінгвокраїнознавчі вартісні одиниці мови” (С.Верещагін, В.Костомаров), „культурно-етнологічні одиниці мови” (Л.Шейман), „логоепістеми” (Г.Онкович) та інші. Останній термін найбільш точно вказує на зв’язок мови й культури і тлумачиться як знання, збережені в одиниці мови, тобто знаки, що вимагають синхронного осмислення і на рівні мови, і на рівні культури. Однак лінгвокраїнознавство є дисципліною суто лінгвістичною, об’єктом якої традиційно вважають фонові знання носіїв мови, їх вербальну поведінку в актах комунікації, і з огляду на це воно не відображає в повному обсязі зміст компонентів, пов’язаних з іншомовною культурою. Окрім того, не існувало однозначного визначення суті іншомовної культури в контексті вивчення іноземної мови. Тривалий час у дидактиці превалювала думка про те, що суть культури в процесі вивчення іноземної мови складають література, мистецтво, музика. Це означало, що культура розглядалася окремішно від житейської реальності. У навчальних програмах з іноземної мови паралельно існували два поняття – „культурознавство” і „країнознавство”. Основна мета навчальних дисциплін, які спиралися на ці поняття, полягала у передачі або певного набору відомостей про мистецтво країни, або певної кількості географічних, історичних фактів, а також інформації про політичні та соціальні системи країн, мова яких вивчалася. При цьому акцент робився в основному на контекстуальних знаннях. Саме тому зв’язок між мовою і культурою у викладанні був незначним [3].

Нового змісту набуло поняття „культура” з появою міжкультурної дидактики. Під ним стали розуміти спосіб життя, набір стереотипних моделей поведінки, усіх історично вироблених взірців поведінки, відкритих чи завуальованих, раціональних чи ірраціональних, які виступають у якості правил поведінки людей у суспільстві. Отже, відбулося деяке розширення поняття „культура”, яке спричинило зміну підходів до вивчення іноземної мови – із загальнокультурного до соціокультурного, що в свою чергу відобразилося на формулюванні цілей і виборі дидактичних стратегій навчання іноземних мов. Превалююча дидактична установка на

вивчення фактів культури країни як базового обсягу інформації, необхідного для сприйняття іншомовної культури, поволі втрачала сенс, оскільки фактологічна інформація в умовах інтенсивного розвитку світової спільноти має здатність швидко старіти, а отже, втрачає актуальність і сприяє формуванню стереотипів.

У зв'язку з такими змінами поглядів наприкінці ХХ ст. у наукових колах розгорнулася полеміка щодо вагомості культурного компонента у загальному процесі вивчення іноземної мови та стосовно відповідності терміну „лінгвокраїнознавство” загальній меті вивчення іноземної мови.

Вчені по-новому тлумачили суть навчально-розвивальної мети лінгвокраїнознавства у контексті вивчення іноземної мови. На думку Г.Томахіна, дидактична мета „повинна забезпечувати комунікативну компетентність в актах міжкультурної комунікації суб'єктів передусім через адекватне сприймання мовлення співрозмовника та оригінальних текстів, розрахованих на носіїв мови” [8, с.23]. З'явилися праці, у яких термін „лінгвокраїнознавство” пропонувалося замінити на інші, які більш конкретно і точно, на думку дослідників, відображають культурний компонент у вивченні іноземної мови. Зокрема, В.Воробйов запропонував заміну терміну „лінгвокраїнознавство” на „лінгвокультурологію” як комплексну наукову дисципліну синтезуючого типу, котра вивчає взаємозв'язок і вплив культури й мови у їх функціонуванні, і відтворює цей процес як цілісну структуру одиниць в єдності їх мовного і позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні установки (система норм і загальнолюдських цінностей)” [1].

З.Микитенко аргументувала вузькість терміну „лінгвокраїнознавство” тим, що він не відображає усього комплексу знань та умінь, пов'язаних з іншомовною культурою. Визнаючи правомірність терміну „лінгвокраїнознавство” у якості одного з аспектів мови, вона підкреслювала недостатність відображення в ньому культурного компонента, зокрема „відомостей про національні реалії, важливі історичні події, видатних діячів літератури і мистецтва, науки і техніки, національного бачення світу, а також навичок і вмінь, пов'язаних зі стандартними ситуаціями, характерними для даної країни” [3, с.7].

І.Стернін стверджує, що одночасне вивчення іноземної мови та відповідної культури „повинно розвивати здатність бачити спільне та відмінне у рідній мові/культурі та іноземній” [7, с.3]. Полеміка стосувалася не тільки тлумачення понять „країнознавство”, „культурознавство”, „іноземна культура”, але й обсягу і змісту країнознавчого матеріалу.

Незважаючи на різне бачення авторами проаналізованих джерел суті і змісту окремих понять, їх об’єднує розуміння вагомості культурного контексту вивчення іноземної мови. У зарубіжній дидактиці так званий культурологічний підхід уже практично утвердився і в широкому розумінні відображає загальну спрямованість змісту освіти на підготовку учнів та студентів до професійної діяльності в полікультурному соціумі.

Значний внесок у розв’язання полеміки 90-х рр. ХХ ст. та розуміння змісту іншомовної комунікативної культури внесли, на нашу думку, праці Є.Пассова. Вчений розробив модель іншомовної комунікативної освіти, яка ґрунтується на чотирьох елементах:

а) пізнання, що спирається на країнознавчий матеріал, який, по суті, є моделлю іншомовної культури. Однак пізнання відбувається не стільки на основі розуміння іншої культури, скільки на духовному удосконаленні учнів, студентів на її базі і діалозі з рідною;

б) розвиток, спрямований на формування таких якостей, які відіграють найбільш важливу роль для процесів пізнання, навчання та виховання і забезпечують індивідуальність розвитку. Основний акцент робиться автором моделі не на те, що слід „знати” й „уміти”, а на поняттях дії: „творити” і „хотіти” як провідних елементах культури;

в) виховання, яке тісно пов’язане з категорією „культура”, і розуміється автором як процес становлення, збагачення й удосконалення духовного світу через засвоєння усіх доступних елементів культури;

г) учіння, спрямоване на оволодіння тими мовленнєвими вміннями, які одночасно виступають засобами навчання: говорінням, аудіюванням, читанням, письмом (можливий і переклад), а також власне вмінням спілкуватися [5].

Цінність зазначеної моделі в тому, що вона не тільки відображає зміст іншомовної комунікативної культури, але й розкриває шляхи і способи його реалізації. Неважко запримітити, що в основі

представленої моделі не тільки знання мови, а й знання культури. Основні акценти розподілені таким чином: пізнання іноземної мови, розвиток креативності та мотивації іншомовної комунікативної діяльності, виховання духовності особистості в контексті культури, присвоєння цінностей іншомовної культури. На нашу думку, практична значущість зазначеної моделі в тому, що в ній знання іноземної мови – не самоціль, а засіб поступового інтелектуального і професійного розвитку особистості.

Український філософ-культуролог С.Черепанова вказує на необхідність дотримання взаємозв'язку та співвіднесеності між культурою, освітою та комунікацією у наявному полікультурному середовищі життя сучасної людини: «Освіта, орієнтована на цінності культури, людини і науки, активізує творчий розвиток особистості. Людинознавчий вимір філософії освіти зумовлює її функціонування як відкритої системи зі здатністю до полікультурної комунікації при збереженні розмаїття національної ідентичності» [9, с.5].

Сучасна дослідниця Г.Онкович, осмислюючи цінності культури крізь призму мови, подає науковий коментар універсального для цілого ряду гуманітарних наук терміну «культурознак» і називає його «новим терміном старих понять» [4, с.41]. У лінгвістичному аспекті культурознак означає одиницю семіотичної системи конкретної мови, в культурологічному – основний елемент національної картини світу народу, у педагогічному (дидактичному) – гарантує розуміння і засвоєння якої-небудь мови.

В контексті нашого дослідження «культурознак» вказує на незмінність та актуальність класичного наукового підходу до вивчення іноземної мови: одночасне засвоєння мови і відповідної культури. Такий підхід не застарів, однак потребує модифікації, переосмислення, особливо в наш час, коли володіння іноземними мовами на рівні читання та перекладу зі словником вважається недостатнім і примітивним.

Найбільших успіхів у вивченні взаємозв'язку на рівні «мова – культура», на думку О.Садохіна, досягли вчені у ХХ ст., коли утвердилася точка зору, згідно з якою мова виступає важливим чинником культурного успадкування: мова – засіб збереження культури, з її допомогою культура успадковується новими поколіннями. Іншими словами, кожне суспільство має свою національно-своєрідну культуру, яка зберігається, підтримується і

передається з допомогою мови. Для теми нашого дослідження ці погляди є концептуальними, оскільки, як продовжує вчений, оволодіння мовою означає, з одного боку, оволодіння тими культурними цінностями, які накопичило суспільство, з іншого – засвоєння культурних цінностей неможливе без знання мови [6].

Цікавим є критичне зауваження Г.Робінсон-Стюарт щодо поширеної думки про те, що вивчення іноземної мови автоматично призводить до міжкультурного взаєморозуміння. Подібну позицію вона називає «синдромом чарівного польоту в іншу культуру», стверджуючи: досягнення порозуміння не відбувається автоматично, а завше вимагає певних зусиль, насамперед наявності певного рівня іншомовної культури [10].

Варто вказати й на деякі припущення вчених, зокрема про те, що люди, які комфортно почуваються не лише в одній культурі, інтелектуально й емоційно більш задоволені життям, ніж «монокультурні». Це означає, що в полікультурному середовищі людині необхідно навчитися розуміти й поважати власну культуру, мати переконання щодо її вартісності та позитивного значення, частіше вступати у взаємодію з іншими, відмінними від своєї, культурами. Поступово така позиція стане підґрунтям для розуміння й прийняття інших культур.

Висновки. Ретроспекції наукових розвідок щодо теми нашого дослідження дозволяють констатувати: суть дидактичної мети не обмежується навчанням іноземної мови як знакової системи і досягненням рівня грамотності, а полягає у формуванні комунікативної культури з урахуванням соціальних умов взаємодії. Вивчення іноземної мови як засобу комунікації передбачає її опанування на двох рівнях: лінгвістичному й культурному. Останній охоплює широкий спектр національно-етнічних, соціальних, культурних, історичних, етичних, особистісно-ціннісних аспектів, тому що комунікація завжди здійснюється у межах певної культури з допомогою конкретної етнічної мови, а його основою є своєрідні мовні картини світу, закони спілкування, вироблені багатьма поколіннями у межах цієї мови і культури. Потрапляючи в чуже мовно-культурне середовище, людина практично потрапляє в незнайомий світ цінностей і законів спілкування. Незнання або неадекватне відтворення норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки створює труднощі у спілкуванні представників різних

лінгвокультурних спільнот і може спричинити різноманітні комунікативні девіації. Для того, щоб іншомовна комунікація була регулятором поведінки в іншомовному середовищі, знання іноземної мови як системи правил і практики їх застосування мають бути засвоєні як елементи культури і ціннісні орієнтації, отримати певну емоційну оцінку й утвердитися на рівні нормативної поведінки. У свою чергу емоційно-ціннісне ставлення до іноземної мови та іншомовної культури формується як результат культурологічної соціалізації, інтеріоризації культурних норм, поглядів, ідей, суджень, що оцінюються як потрібні чи непотрібні, корисні чи некорисні, справедливі чи несправедливі. Такі ставлення характеризують об'єктивну цінність культури у структурі життєдіяльності людини і покликані формувати позитивне ставлення до полікультурної реальності.

Список використаних джерел

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы) / В.В.Воробьев. – М., 1997. – 186 с.
2. Коменский А.Я. Великая дидактика / Ян Амос Коменский // Избр. пед. сочинения: В 2-х т. [Под ред. А.И.Пискунова]. – Т.1. – М. : Педагогика, 1982. – С.242 – 276.
3. Никитенко З.Н. О содержании национально-культурного компонента в обучении английскому языку младших школьников / З.Н.Никитенко, О.М.Осиянова // Иностр. яз. в школе. – 1994. – №5. – С.4 – 10.
4. Онкович Г.В., Донець З.Ф. Осмислення цінностей культури крізь призму мови / Г.В.Онкович, З.Ф.Донець // Проблеми освіти. Науково-методичний збірник. Вип. 44. – С.39 – 42.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Садохин А.П. Введение в межкультурную коммуникацию / А.П.Садохин. – М. : Омега-Л, 2010. – 189 с.
7. Стернин И.А. Коммуникативное поведение / И.А.Стернин. – Воронеж : ВИПКРО, 1995. – 19 с.
8. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г.Д.Томахин // Иностр. яз. в школе. – 1996. – №6. – С.22 – 27.

9. Черепанова С.О. Філософія освіти і педагогіка: цінності культури. Комунікативний етикет: Україна, Великобританія, Німеччина, Франція, Іспанія / Черепанова С.О., ідея проекту. – Львів, 2007. – 392 с.

10. Robinson-Stuart G., Nocon Honorine. Second Culture Acquisition: Ethnographi in the Foreign Languages Classroom // The Modern Language Journal. – N. – Y., 1996. – Vol. 80. – № 4. – P. 431 – 449.

Чейпеш И. Ретроспекции изучения иностранного языка: история и современность

Произведены ретроспекции научных подходов к изучению иностранных языков на разных исторических этапах общественного развития. Раскрыта сущность актуальных дидактических концепций взаимосвязи языка и культуры. Определены современные взгляды ученых на овладение иностранным языком как средством коммуникации.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычная культура, взаимосвязь языка и культуры, иноязычное образование.

Chejpesch I. Retrospections of Foreign Language Studies: History and Modernity

Retrospections of scientific approaches to foreign languages studies on different historic stages of social progress have been realized. The essence of actual didactic concepts of interconnection between language and culture has been disclosed. Contemporary opinions of scientists about acquirement of the foreign language as means of communication have been defined.

Key words: foreign language, foreign culture, interconnection between language and culture, foreign education.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті визначені засоби реалізації педагогічного дискурсу в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, здійснений психолого-педагогічний аналіз мовних шаблонів, характерних для спілкування вчителя і учнів.

Ключові слова: педагогічний дискурс, комунікативні стратегії: пояснювальна, оцінювальна, контрольна, організаційна, стратегія сприяння.

Постановка проблеми. Педагогічний дискурс – це різновид спілкування, що відбувається в межах освітнього соціального простору й визначається статусно-рольовими відносинами учасників комунікації (В.Карасик, О.Коротеева). Оскільки модель сучасної загальноосвітньої школи спрямована на формування гуманістичного мислення, то відповідно статусно-рольовий розподіл, що здійснюється в педагогічному процесі на рівні взаємодії «учитель – учень», повинен мати суб'єкт-суб'єктний характер. Іншими словами, спілкування вчителя й учнів вибудовується на основі особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання із врахуванням задатків, здібностей, інтересів, потреб дитини. Неодмінна умова особистісно-орієнтованого спілкування – здатність учителя володіти словом. Останнє повинно здійснювати стимулювально-мотиваційну роль, а не пригнічувати, не блокувати інтенсивність і якість перебігу психічних пізнавальних процесів, не викликати негативних емоцій у вихованців. З огляду на сказане інтерес викликають конкретні комунікативні, або вербальні шаблони, які використовує вчитель у типових, часто повторюваних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічний дискурс – міждисциплінарна категорія, що вивчається низкою гуманітарних наук. Як різновид спілкування, що є важливою умовою особистісного становлення, педагогічний дискурс розкритий у фундаментальних психолого-педагогічних дослідженнях Б.Ананьєва,

І.Беха, О.Бодальова, В.Добровича, В.Кан-Каліка, Г.Костюка, В. Л.Подоляк, Г.Сагач, О.Савченко та ін. У наукових працях з етно- й соціолінгвістики, культурології, соціології, теорії мовної комунікації педагогічний дискурс аналізується як засіб соціалізації особистості через володіння нею багатством мови, осягнення культурних цінностей, інтеріоризацію соціальних морально-етичних норм і духовних цінностей тощо. У нашій публікації спираємося на сучасні дослідження з теорії мовної комунікації В.Карасика, О.Коротєєвої, В.Паращук, О.Семенюка та ін., які допомагають виокремити позитивні й негативні комунікативні стратегії педагогічного дискурсу, характерні для спілкування в навчально-виховному середовищі.

Мета статті – визначити засоби реалізації педагогічного дискурсу в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи; здійснити психолого-педагогічний аналіз типових мовних шаблонів, характерних для спілкування вчителя і учнів.

Виклад основного матеріалу. Фахівці вважають, що період шкільного життя є винятково важливим відносно формування й корекції власної поведінкової моделі і пошуку оптимальних взаємин. Складність полягає в тому, що долучення дитини до моральних стосунків, які вона спостерігає в найближчому для неї оточенні, відбувається під дією двох потужних психологічних механізмів ідентифікації і наслідування. Відіграючи позитивну роль в особистісному становленні дитини, вони, однак, не можуть вважатися оптимальними, бо саме з їх допомогою в поведінкову модель підростаючої особистості входять різні за суспільною значущістю зразки людських взаємин, як позитивні, так і негативні. Через несформованість критичного мислення і в силу особливостей свого психічного розвитку учень не здатний їх чітко диференціювати. У цьому віковому цензі, на думку І.Беха, «в центрі первинної свідомості дитини фігурує людина, яка діє, і з цим пов'язані всі її моральні проблеми» [1, с.96]. Саме з цих міркувань стратегія педагогічного дискурсу, що реалізується в навчально-виховному процесі школи, полягає в якомога швидшому переході підростаючої особистості від вчинку за наслідуванням до вчинку за усвідомленням. Цей шлях, на думку більшості дослідників, досить складний, оскільки вчинки дитини за ідентифікацією й наслідуванням перетворюються в моральні звички як стійкі психологічні утворення, які набувають для неї значущості і які вона не хоче втрачати. Важливу роль на шляху

переходу учня до усвідомленого вчинку відіграє взаємодія учня й учителя в навчально-виховному процесі, адже спілкування є таким видом взаємодії, у якому учасники своїм зовнішнім виглядом і поведінкою здійснюють більш чи менш сильний вплив на домагання і наміри, на стани і почуття одне одного. Окрім того, О.Бодальов вказує на те, що «одні люди, вступаючи в контакт з оточенням, завдяки сформованій у них манері спілкування, не докладаючи жодних зусиль або підтримують, або просто створюють іншим людям хороший настрій, інші – знову ж таки завдяки власній манері спілкування – привносять у взаємостосунки з іншими людьми напруження і провокують розвиток у них негативних емоцій» [2, с.66]. Отже, не тільки манера спілкування, але й мовлення вчителя повинні складати позитивний взірець для наслідування і поступового коригування учнями власної поведінкової моделі. Користуючись спеціальною термінологією, стверджуємо: у навчально-виховному процесі вчитель як комунікатор завжди повинен бути фасилітатором, а не інгібітором. Нагадаємо, що фасилітація – явище покращення процесу спілкування і його результатів, а інгібіція має протилежний ефект.

Педагогічний дискурс реалізується з допомогою мовних інтенцій, або комунікативних стратегій. Для навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи найбільш характерні наступні стратегії: пояснювальна, оцінювальна, контрольна, організаційна і стратегія сприяння [4].

Пояснювальна комунікативна стратегія передбачає послідовність мовних інтенцій, спрямованих на інформування, в основі якого лежать аксіоми, що сприймаються на віру, тобто інформація подається джерелом у певній інтерпретації. При цьому інформатор, яким виступає вчитель, повинен бути добре обізнаним і кваліфікованим, оскільки педагогічний дискурс, на відміну, наприклад, від наукового, що переважає у вищій школі, не спрямований на пошук істини. Пояснювальна стратегія не передбачає стимулювання до самоосвіти, її мета – в доступній формі викласти суть поняття чи явища. Мовлення вчителя в даній стратегії характеризується точністю, доступністю, коректністю формулювання запитань тощо. Зазначені ознаки дуже важливі, але недостатні. Педагогічне мовлення повинно викликати інтелектуальні почуття, сприяти створенню позитивного психологічного клімату в

навчальному середовищі, формувати відчуття морального задоволення, впевненості у власних силах і подоланні труднощів. З цією метою вчителі вдаються до використання риторичних запитань, пауз для осмислення почутого, висловлення власного бачення проблеми тощо.

Оцінювальна комунікативна стратегія відображає ступінь значущості педагога як носія суспільних норм і реалізується у його праві оцінювати не тільки події, обставини і їх учасників, але й досягнення самого учня на кожному етапі навчального спілкування. Отже, суб'єкти спілкування повинні взаємодіяти на основі повної довіри. Важливе значення має якісна оцінка отриманих балів, тобто оцінювальний вербальний аспект. У професійній лексиці педагогів існує чимала кількість мовних шаблонів щодо вербального оцінювання. Найбільшої помилки припускаються ті, хто високий кількісний бал супроводжує лаконічними «Молодець!», «Я горджуся тобою» тощо, а коментування низьких балів переходить у довготривале моралізування, докори, а іноді й особисті образи та приниження.

Контрольна комунікативна стратегія спрямована на отримання об'єктивної інформації (зворотного зв'язку) про засвоєння інформації, осмислення та прийняття системи суспільних цінностей, готовність сприймати новий обсяг інформації. Отже, отримувана зворотна інформація виступає своєрідним сигналом для подальших дій: продовження інформування, зміна обсягу чи змісту інформації, привнесення корекцій тощо. Водночас функція вчителя в цій комунікативній стратегії включає формування навичок дисциплінованості, пунктуальності й відповідальності. Крім того, контролювати в даному випадку означає підтримувати увагу співрозмовника і постійний контакт. Для цього варто використовувати прийоми акцентування на чомусь важливому, звертання, попередження, етикетні формули, невербальні засоби тощо.

Організаційна комунікативна стратегія зорієнтована на організацію спільних дій учасників процесу навчального спілкування з допомогою етикетних (вітання, звертання, вираження вдячності) та директивних (прочитайте текст, подивіться на малюнок, зверніть увагу) мовних засобів. В реалізації цієї стратегії важливими є рефлексивні й перцептивні уміння педагога, де найбільш важливою нам видається здатність враховувати внутрішній стан дитини.

Наприклад, при хворобливому чи стривоженому стані дитини репліки вчителя – ти, як завжди, розсіяний; скільки можна повторювати: сюди дивися – навряд чи допоможуть учневі зосередитися. Швидше навпаки – при лабільній нервовій системі здатні негативно поглибити його стан.

У молодшому й середньому шкільному віці важливу роль відіграє комунікативна стратегія сприяння, суть якої – повна підтримка учня та виправлення його помилкових дій. Сприяння у виховному процесі означає створення оптимальних умов соціалізації та особистісного розвитку, а в навчальному – забезпечення якісного перебігу психічних пізнавальних процесів. Зазначена стратегія підтримується такими мовними інтенціями: людині властиво помилятися; не помиляється лише той, хто нічого не робить; дієва лише доброзичлива критика тощо. Не слід реагувати на помилкові відповіді учнів глузливими і саркастичними висловлюваннями, тому що в силу психологічних особливостей одні з них реагують агресивно, інші – занадто емоційно, ще інші – замикаються в собі. Таке навчання стає для багатьох школярів з низьким рівнем пізнавальної активності справжньою каторгою, а не цікавим творчим процесом. Вони концентруються не на предметі сприймання, а на очікуванні негативу.

Чимало дослідників вказують на нерівні позиції учасників педагогічного дискурсу. Зокрема, О.Красноперова визначає педагогічний дискурс як складне комунікативне явище, у структурі якого майже завжди присутня домінантність, дидактичність (повчальність) і навіть агресивність [3]. В освітньому середовищі, як це не парадоксально, вказані аспекти часто сприймаються за узвичаєний засіб досягнення педагогом бажаного результату і характеризуються такими репліками: ти завжди так...; на тебе всі скаржаться; спробуй тільки не виконати; я тобі цього не пробачу тощо.

Варто зазначити, що поданий нами поділ комунікативних стратегій носить умовний характер. Насправді вони є дослідницькими абстракціями, які в реальному педагогічному спілкуванні накладаються і переходять одна в одну взаємодоповнюючись.

Висновки. Отже, в комунікативних стратегіях педагогічного дискурсу, що реалізується в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, акцент ставиться на їх гуманістичне спрямування, що означає: використовувати педагогом (взагалі

наставником) мовні інтенції-шаблони в межах тієї чи іншої комунікативної стратегії повинні забезпечувати соціалізацію особистості через суб'єкт-суб'єктну взаємодію і бути позбавлені проявів авторитаризму у будь-яких вираженнях. Негативні комунікативні стратегії педагогічного дискурсу формують у школярів так звані комплекси, сприяють формуванню неадекватної, частіше заниженої самооцінки, невпевненості тощо. Натомість позитивні мовні інтенції забезпечують сприятливий психологічний клімат взаємодії, перетворюють навчально-виховний процес у творчу інтеракцію, формують в учнів розкутість мислення, ініціативність й упевненість у власних силах. Вважаємо доцільним навести живий приклад позитивного педагогічного дискурсу. Випускник факультету журналістики Львівського національного університету імені Івана Франка, згадуючи студентське життя 80-х, з глибокою шаною описує образ винятково інтелігентної людини – викладача світової літератури професора А.Чичеріна, вислів якого щодо тих студентів, котрі «забули» прочитати художній твір, можна назвати класичним у дослідженнях даної проблеми: «Як я вам заздрю. У вас попереду зустріч з дуже цікавим сюжетом і не менш цікавими героями...» Без гніву, без образ, але, на наше переконання, з тонким проникненням до сумління кожного.

Список використаних джерел

- 1.Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності. Навчальний посібник / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 246 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение /А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
- 3.Красноперова Е.В. Технология преодоления агрессии учителей в педагогическом дискурсе: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. пед. н.: спец. 13.00.01 / Е.В. Красноперова. – Ижевск, 2006. – 19 с.
- 4.Семенюк О.А. Основи теорії мовної комунікації. Навчальний посібник / О.А. Семенюк, В.Ю. Паращук. – К. : Видавничий центр «Академія», 2010. – 240 с.

Кухта М. Реализация педагогического дискурса в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы

В статье определены средства реализации педагогического дискурса в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы, произведен психолого-педагогический анализ языковых шаблонов, характерных для общения учителя и учеников.

Ключевые слова: педагогический дискурс, коммуникативные стратегии: объяснительная, оценочная, контрольная, организационная, стратегия поддержки.

Kukhta M. Realization of pedagogical discourse in the educative process at the elementary school

Means of pedagogical discourse realization in the educative process at the elementary school have been determined in the article; psychology-pedagogical analysis of language formulas, which are typical for communication of teacher and pupils, has been realized.

Key words: pedagogical discourse, communicative strategies: explanatory, assessed, control, organizing, strategy of assistance.

ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА МОДЕРНІЗАЦІЮ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Проаналізовано рівень науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки. Виявлено, що модернізацію науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців доцільно реалізувати на різних рівнях: модернізація змісту теоретичного та виробничого навчання, а також модернізація відповідних методів, форм та засобів. Визначено вагомість чинників професійної підготовки, що стосуються освоєння предмету, засобів, технологічного та трудового процесу.

Ключові слова: модернізація, науково-методичне забезпечення, професійна підготовка, виробниче навчання.

Аналіз практики свідчить, що зміст професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців та шляхи його реалізації ще недостатньо сприяють формуванню в учнів необхідного рівня знань і вмінь, розвитку творчого потенціалу та якостей особистості, тому потребують удосконалення відповідно до суспільних вимог. Традиційні підходи до професійно-практичної підготовки не сприяють ефективному формуванню компетентності майбутніх фахівців. Вивчення стану професійно-практичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників дало змогу виявити ряд суперечностей, усунувши які можна досягти суттєвого її поліпшення: між сучасною структурою професійної діяльності фахівців та наявним тимчасовим переліком професій (видів робіт); між зрослими вимогами виробництва до професійної компетентності робітників і чинними застарілими кваліфікаційними характеристиками; між динамічним оновленням техніки, технологій виробництва та низьким рівнем їх відтворення у змісті виробничого навчання; між вимогами сучасних стандартів якості та застарілою системою оцінювання рівня професійно-практичної підготовки учнів; між сучасним рівнем

оснащення виробництва та наявною матеріально-технічною базою навчальних закладів.

Розв'язання зазначених суперечностей потребує розробки і впровадження нових підходів до організації виробничого навчання у професійно-технічних навчальних закладах, які ґрунтуються на досягненнях вітчизняної і зарубіжної теорії і практики.

Наше дослідження продовжує дидактичні і методичні пошуки, автори яких намагалися здійснити психолого-педагогічне і методичне обґрунтування навчально-виховного процесу в професійно-технічних закладах освіти. У ході дослідження ми звернулися до наукових праць з проблем дидактики професійно-технічної освіти, визначення наукових підходів до проектування навчальних планів і програм, підручників і навчальних посібників для професійно-технічних навчальних закладів (С. Батишев, О. Гребенюк, Г. Гуторов, І. Клочков, І. Курамшин, М. Махмутов, І. Мельников, А. Пінський, Ю. Тюнников, О. Шильникова, М. Шкодин та ін.), удосконалення навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах (Л. Волович, В. Башарін, В. Боярчук, О. Дубинчук, М. Думченко, К. Катханов, А. Кирсанов, О. Новиков, В. Паламарчук, В. Скаун та ін.).

Як показало вивчення стану практики поставленої проблеми, рівень науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки у професійно-технічних навчальних закладах є недостатнім. Це зумовило **мету статті**: проаналізувати рівень науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки, виявити чинники впливу на модернізацію науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Система виробничого навчання єдність змісту, форм, методів і дидактичного забезпечення професійної підготовки, яке забезпечує послідовне оволодіння майбутніми фахівцями робочими прийомами, трудовими операціями, видами робіт, характерними для даної професії [4, с. 146]. Узагальнення практичного досвіду науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки проводився за такими напрямками: навчальні плани і програми, кваліфікаційні характеристики, методи навчання, організаційні форми, засоби навчання.

Виробництво виступає як комплексне явище по відношенню до окремих технічних наук [3, с.184]. Для оволодіння робочою професією необхідна чітка і продумана побудова системи виробничого навчання в навчальному процесі. Система виробничого навчання – це об'єктивна єдність змісту, його структуризації (розчленовування) і послідовності вивчення, а також форм, методів і дидактичних засобів. Під час виробничого навчання відбувається послідовне оволодіння робочими прийомами, трудовими операціями, комплексом трудових операцій і видами робіт, характерними для даної професії [3, с. 186].

Визначення вимог до науково-методичного забезпечення включає основні модулі: аналіз професійного поля; інформаційна база, що містить когнітивний компонент (сукупність фундаментального і техніко-технологічного знання, визначаюча зміст професійної діяльності) і біхевіористичний компонент (сукупність психолого-педагогічних вимог до типу професійного мислення фахівця, що відображає характер професійної діяльності); педагогічний інструментарій трансформації когнітивного компоненту інформаційної бази в зміст навчання; професіограма, що містить модель професійної діяльності і модель фахівця; механізм визначення коректності і ефективності системи науково-методичного забезпечення проектування змісту, опосередкований через експериментальний учбовий процес [1].

Інваріантна складова дидактичного забезпечення професійно-практичної підготовки у професійно-технічних навчальних закладах містить кваліфікаційну або освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника, навчальний план, навчальну програму, наскрізну програму професійно-практичної підготовки, робочу навчальну програму з професійно-практичної підготовки, перелік навчально-виробничих робіт, план виробничого навчання групи.

Основним критерієм якості підготовки фахівців є відповідність знань і вмінь учнів професійно-технічного навчального закладу кваліфікаційній характеристиці даної професії. Ми проаналізували кваліфікаційні характеристики професій майбутніх фахівців деревообробного профілю.

На основі порівняння відображених у них знань та вмінь можна зробити висновок про відмінності між професіями за об'єктом, на який спрямовані основні трудові функції робітника, наприклад, у

столяра-різбляра це предмет професійної діяльності, столяра-верстатника – технологічний процес. Дослідження кваліфікаційних характеристик показало, що вони спрямовані на вузькопрофесійні вміння, котрі швидко втрачають актуальність у зв'язку зі змінами технології, появою нових матеріалів, обладнання тощо. У кваліфікаційних характеристиках випускників професійно-технічних навчальних закладів не достатньо відображені загальноосвітні знання. Крім того, знання і вміння не структуровані ні за приналежністю до певної сторони виробничого процесу, ні за професійними функціями. Відмінності характеристик для різних рівнів кваліфікації полягають в ускладненні не самої професійної діяльності, а її предмета. У кваліфікаційних характеристиках немає чіткої відповідності між вміннями та знаннями, необхідними для формування цих умінь, не відображена залежність кваліфікації від рівня загальноосвітніх знань. Таким чином, у кваліфікаційних характеристиках не відображена структура професійної діяльності робітника, вплив рівня теоретичної та практичної підготовки на професійну кваліфікацію.

У більшості професійно-технічних навчальних закладів робочі навчальні плани і програми теоретичних дисциплін та виробничого навчання розробляються відокремлено. У ряді випадків ця проблема вирішується шляхом зведено-тематичного планування, де передбачалося узгодження курсів спецтехнології та виробничого навчання. Однак такий підхід вирішував лише організаційні проблеми взаємодії виробничого навчання, а не проблеми науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки. Хоча деякі теми є близькими за змістом, вони викладаються у різний час і при вивченні окремих дисциплін.

Під час аналізу навчальних планів і програм виявлено низький організаційний рівень взаємозв'язку теоретичного і виробничого навчання. Професійно необхідні теми теоретичних предметів не завжди узгоджуються з темами виробничого навчання. Недостатньою є теоретична підготовка виробничого навчання на підприємстві, зокрема, вивчення технічної документації. Це підтверджується практикою освоєння учнями виробничих функцій, які потребують теоретичної підготовки. Суттєва роль загальноосвітніх і загальнотехнічних знань та умінь у підготовці майбутніх фахівців (зокрема художнього профілю) зумовлює необхідність поглибленого

вивчення професійно значущих тем з цих навчальних предметів та їх актуалізації під час виробничого навчання.

Результати якісного аналізу показали, що науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки є більш ефективним, якщо вона відбувається на базі типових для даного виробництва професій і професійних функцій робітників. Однак практичні працівники професійно-технічних навчальних закладів у ряді випадків обмежуються стандартними міжпредметними зв'язками без урахування специфіки трудової діяльності робітника конкретної професії.

У практиці роботи недостатньо використовуються такі методи виробничого навчання, як лабораторно-практичні роботи та теоретичні домашні завдання під час виробничого навчання, робота з технологічними картами під час теоретичного навчання, комп'ютерне навчання. Найбільш результативними формами виробничого навчання більшість викладачів визнало інтегровані уроки та лабораторно-практичні заняття.

Експериментальне дослідження дає змогу зробити висновок, що низький рівень науково-методичного забезпечення виробничого навчання значно ускладнює формування готовності учнів до професійної діяльності. Разом з тим, більшість викладачів позитивно ставляться до модернізації науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки.

Такі ж висновки зроблено з кількісного аналізу результатів констатуючого експерименту. В ході анкетування з'ясувалися питання про ставлення викладачів теоретичних дисциплін та виробничого навчання до значущості та перспектив науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки. Аналіз отриманих даних показав, що 63% (всього 67 осіб) викладачів теоретичних предметів та 59% (всього 56 осіб) майстрів виробничого навчання вважають необхідним посилення взаємозв'язку теоретичного та виробничого навчання та формування професійно значущих знань та вмінь учнів з певними параметрами під час вивчення певних тем чи курсів.

Усне опитування викладачів і майстрів виробничого навчання дало змогу визначити типи занять виробничого навчання, теоретична підготовка на яких є достатньою. Для оцінювання було виділено такі типи занять: вивчення техніки, технології, інструментів,

приспосувань, матеріалів; вивчення технологічної документації підприємства; освоєння прийомів і методів праці; вивчення правил техніки безпеки; заняття із самостійного виконання виробничих завдань. Оцінювання проводилося за номінальною шкалою (рівень теоретичної підготовки: достатній –недостатній) (рис. 1).

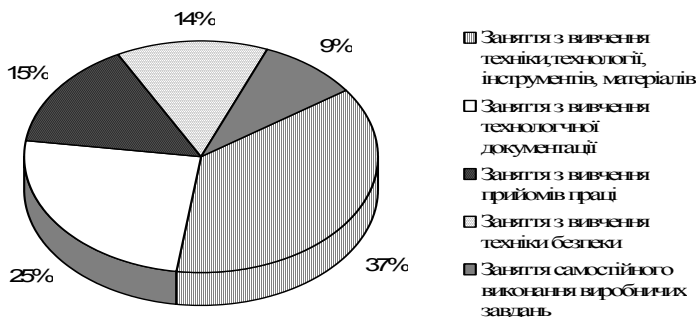


Рис. 1 Визначення рівня теоретичної підготовки під час виробничого навчання (у відсотках)

На думку інженерно-педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, найбільш теоретично обґрунтованими є заняття з вивчення техніки, технології, інструментів і матеріалів. Цей висновок узгоджується з реальним станом практики, оскільки ці питання вивчаються у професійно-технічних навчальних закладах не лише на заняттях з виробничого навчання, а й під час вивчення загальноосвітніх та загальнотехнічних дисциплін. На прикладах, пов'язаних з технікою і технологією, переважно розробляються міжпредметні завдання.

Вивчення технологічної документації підприємства, прийомів і методів праці, правил техніки безпеки відбувається лише на уроках спеціальних дисциплін, що недостатньо для теоретичного забезпечення виробничого навчання. Теоретична підготовка під час виконання виробничих завдань є недостатньою, особливо під час виробничого навчання на підприємстві. Таким чином, рівень

теоретичної підготовки виробничого навчання залежить від науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки.

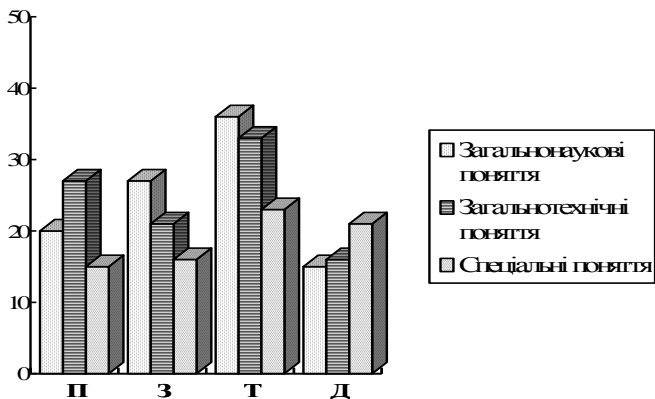
У моделі фахівця виділяється три компонента (за Е. Зеєром): екстрафункціональні компетенції – якості, необхідні фахівцю незалежно від його професії, поліфункціональні компетенції – якості, необхідні фахівцям близьких, споріднених професій; функціональні компетенції – набір професійних компетенцій, які визначають основні види діяльності фахівця [2, с.59]. Це відповідає структурі навчального плану, що передбачає вивчення загальноосвітніх, загальнотехнічних та спеціальних дисциплін.

Більшість викладачів (76%) вважає, що професійний інтерес учнів до загальноосвітніх предметів суттєво залежить від використання у навчальному процесі відомостей про конкретне виробництво. Лише 12% викладачів загальноосвітніх предметів знайомі з технологічною документацією підприємства та використовують її для складання комплексних завдань. Більшість викладачів (81%) переважно використовують задачі з виробничим змістом, а 16% – викладають навчальний матеріал лише за навчальною програмою з даного предмета.

Дослідження рівня засвоєння професійних знань учнів показало, що ряд професійно значущих понять недостатньо вивчаються під час теоретичного навчання. Це зумовлено тим, що забезпечення логіки навчального процесу не завжди співпадає з логікою виробничого процесу.

Під час анкетування учні відповідали на запитання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю. Оцінювання проводилося за шкалою інтервалів: відношення кількості правильних відповідей до загального числа запитань, що стосувалися знань про: предмет професійної діяльності, засоби професійної діяльності, технологічний процес, трудовий процес (функції). Результати групувалися за ознакою відношення до різних компонентів виробничого процесу і знаходилося їх середньоарифметичне значення.

Як видно з рис.2, існує суттєва різниця між рівнем знань з предметів різних навчальних циклів про певні сторони професійної діяльності. Найвищим є рівень знань із загальнонаукових та загальнотехнічних основ технологічного процесу. Недостатніми є загальноосвітні та загальнотехнічні знання про трудовий процес, а також спеціальні знання про предмет діяльності.



П – знання про предмет професійної діяльності; З – знання про засоби професійної діяльності; Т – знання про технологічний процес; Д – знання про трудовий процес (трудові функції).

Рис. 2 Аналіз рівня знань учнів за основними компонентами виробничого процесу (за п'ятидесятибальною шкалою)

У практиці роботи професійно-технічних навчальних закладів далеко не повністю реалізуються можливості як теоретичного, так і виробничого навчання. Це значною мірою пов'язано з відсутністю цілеспрямованих наукових розробок щодо формування цілісної системи теоретичних та виробничих знань і вмінь учнів. При цьому практично у всіх професійно-технічних навчальних закладах теоретичне і виробниче навчання проводяться паралельно, що дає можливість для взаємовикористання їх методик у процесі формування цілісної системи професійних знань і вмінь учнів за умови дотримання єдиного підходу.

Проводилася оцінка професійної значущості знань з різних предметних циклів та їх впливу на формування професійних умінь під час виробничого навчання та у подальшій професійній діяльності випускників. Для цього учням під час виробничого навчання на підприємстві запропоновано з певного переліку знань відібрати найбільш необхідні у їхній професійній діяльності.

Аналіз розподілу знань та вмінь у виробничій діяльності учнів за професійною значущістю показав, що в ній переважають загально-технічні вміння та знання. Зосередження на вузькопрофесійних знаннях призводить до перевантаження учнів та поверхневого вивчення матеріалу. Під час виробничого навчання не зосереджується увага на професійній значущості та актуалізації навчального матеріалу з загальноосвітніх предметів. Унаслідок цього учні не завжди спроможні раціонально і творчо застосувати свої знання у конкретних виробничих ситуаціях.

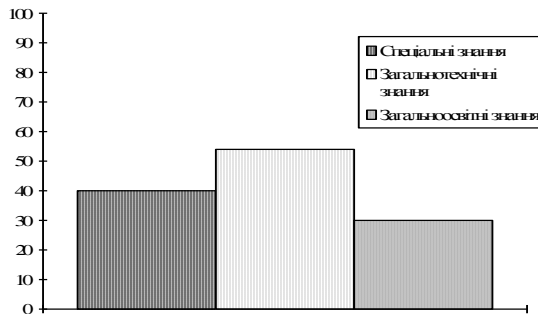


Рис.3 Оцінка учнями значущості теоретичних знань для формування професійних вмінь (у відсотках)

Під час виробничої практики учнів на основі спостережень за їх роботою й оцінки діяльності учнів, працівники підприємства та керівники практики визначали вагомість чинників змісту професійної діяльності (предмета, засобів, технологічного і трудового процесів. У дослідженні приймали участь 79 працівників підприємств, оцінка проводилась за номінальною шкалою (важливий – неважливий). Результати представлені на рис. 4.

Під час роботи на виробництві для робітників найбільш вагомим чинником професійної діяльності є освоєння технологічного процесу, що визначалось дотриманням технологічних режимів. Цей чинник є визначальним для фахівців технологічної групи професій, зокрема верстатників. Менша вагомість предмету професійної діяльності, що оцінювалась за якістю продукції, пояснюється суттєвим впливом на результат інших чинників не пов'язаних з професійною діяльністю фахівця (робота обладнання, якість вихідних матеріалів тощо).

Важливість освоєння обладнання та інструменту фахівцем під час професійної діяльності зумовлено їх складністю у даній галузі виробництва.

Дослідження проводилось з метою визначення показників професійної підготовки, які доцільно досліджувати за умови модернізації науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки. На основі дослідження визначились такі критерії оцінки рівня виробничого навчання: відношення кількості правильно засвоєних трудових дій до визначених професійними функціями; відношення правильно виконаних технологічних переходів до їх загальної кількості у технологічній карті; відношення кількості якісних до загальної кількості виготовлених виробів; відношення кількості правильно виконаних до загальної кількості переходів під час освоєння операцій на іншому обладнанні.

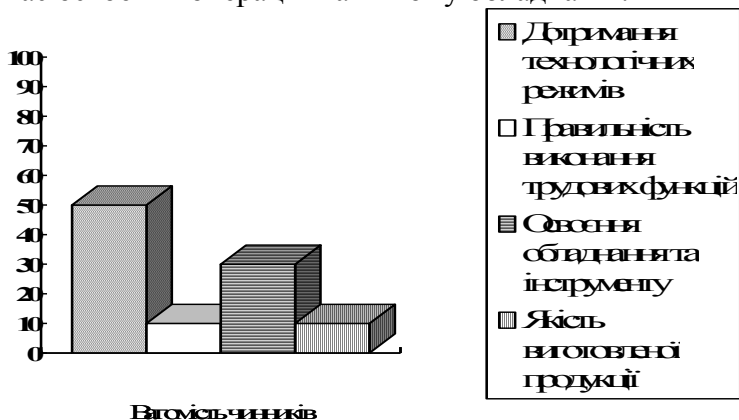


Рис.4 Аналіз вагомості чинників професійної діяльності майбутніх фахівців художнього профілю

Таким чином, у ході експерименту підтвердилися висновки теоретичного аналізу, що модернізацію науково-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки у професійно-технічній освіті доцільно реалізувати на різних рівнях, а саме: модернізація змісту теоретичного та виробничого навчання (знань та вмінь), а також модернізація відповідних методів, форм та засобів. Процеси модернізації повинні стосуватися також програм

виробничого навчання, навчально-виробничих технологічних карт, лабораторних робіт та завдань з виробничого навчання. Визначено вагомість чинників професійної підготовки, що стосуються освоєння предмету, засобів, технологічного та трудового процесу.

Список використаних джерел

1. Галеева Р. Б. Научно-методическое обеспечение проектирования содержания профессионального образования в системе многоуровневой подготовки специалистов в области маркетинга: автореф. дис. на стиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Раиля Бариевна Галева. — Казань, 2004. — 23 с.

2. Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VII Всерос. научно - практ. конф.: в 8 ч. Ч. 2 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ.; Челябин. ин - т перепод. и пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд - во «Образование», 2008. – 334 с., С.59.

3. Справочник мастера производственного обучения: учебное пособие / [Ю.А. Якуба, А.В. Елистратов, О.Ю. Куракса, С.В. Куракса]; под ред. Ю.А. Якубы. – [3-е изд., доп.]. – М. : Академия, 2003. – 352 с.

4. Тархан Л.З. Творчі підходи на заняттях виробничого навчання до діяльності студентів швейного профілю // Педагогічний альманах: [збірник наукових праць] / Л.З. Тархан, С.А. Умерова. – Київ-Херсон : Південноукраїнський регіональний ін-т післядипломної освіти педагогічних кадрів, 2006. – С. 145-149. – (Вип. 1).

Якимович Т. Фактори впливу на модернізацію науково-методического забезпечення професійної підготовки майбутніх спеціалістів

Проаналізовано рівень науково-методического забезпечення професійно-практичної підготовки. Виявлено, що модернізацію науково-методического забезпечення професійної підготовки майбутніх спеціалістів цілесобразно реалізувати на різних рівнях: модернізація змісту теоретического і виробнического навчання, а також модернізація

соответствующих методов, форм и средств. Определена весомость факторов профессиональной подготовки, что касаются освоения предмета, средств, технологического и трудового процесса.

Ключевые слова: *модернизация, научно-методическое обеспечение, профессиональная подготовка, производственное обучение.*

Yakymovych T. Factors influencing the modernization of scientific methods of training future specialists

The level of the scientifically-methodical providing of professionally-practical preparation is analyzed. It is exposed, that it is expedient to realize modernization of the scientifically-methodical providing of professional preparation of future specialists at different levels: modernization of maintenance of the theoretical and production teaching, and also modernization of the proper methods, forms and facilities. Ponderability of factors of professional preparation, that touch mastering of object, facilities, technological and labor process is certain.

Key words: *modernization, scientifically-methodical providing, professional preparation, production teaching.*

**ПЕДАГОГІЧНІ,
ПСИХОЛОГІЧНІ
ТА СОЦІАЛЬНІ
ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ОСВІТИ**

**Лідія Сліпчишин
Василь Кобаль
Марина Кобаль
Ярослав Собко
Ярема Великий
Інна Зайцева
Олена Яцина
Лариса Марчук
Іштван Керестень
Ілдіко Гребя
Емьовке Бергхауер-Олас
Ярослав Ільчишин
Валентина Орос**

ТВОРЧІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглянуто періоди розвитку вітчизняної психолого-педагогічної думки щодо різних аспектів творчості особистості. Показано основні тенденції розвитку та їхній вплив на тематику педагогічних досліджень 2002-2012 рр. Акцентується важливість спрямованості освіти на формування повноцінної творчої особистості з урахуванням сучасних психологічних концепцій творчості.

Ключові слова: *особистість, творчість, психолого-педагогічна думка, педагогічне дослідження.*

Зростання ролі та значення творчості в діяльності сучасного фахівця, звернення до природної основи творчої діяльності та розкриття індивідуального творчого потенціалу особистості спрямовує педагогіку на створення сучасної педагогічної теорії, яка базується на знанні закономірностей розвитку особистості та її зв'язку з культурою і суспільством. Усвідомлення важливості формування творчої особистості сприяло виникненню таких субдисциплін, як "Психологія творчості" й "Педагогіка творчості". Сьогодні кожен, хто прагне вивільнити власний творчий потенціал, повинен мати принаймні базові знання з психології творчості, знати способи і прийоми управління психічними станами. Для педагогів знання психології творчості є обов'язковим, адже вони є підґрунтям ефективності педагогічної діяльності з організації творчої діяльності учнів, розвитку їхніх творчих здібностей та вмій, формування високодуховної творчої особистості.

Протягом усього часу розвитку культури творчість людини завжди була в центрі уваги мислителів, науковців і педагогів. Якщо спочатку висловлювались окремі думки і висувались ідеї, що виникали з життя, то з часом найбільш відповідні природі творчості з них знайшли своє підтвердження в психологічній (В.М.Дружинін, А.Маслоу, В.О.Моляко, В.В.Рибалка, Дж.І.Рензуллі, Т.Дж.Тейббс) і

педагогічній теорії (О.Є.Антонова, О.В.Вознюк, О.А.Дубасенюк, І.А.Зязюн, О.Г.Кучерявий, С.О.Сисоєва), педагогічній практиці і є актуальними до цього часу. Як влучно зазначають автори [2, с.12], “Вічність цієї проблеми зосереджена в самому динамізмі становлення реальних здібностей людини, в їх безмежно різноманітних лініях формування, виявленнях, застосуванні”. Чим більше нових думок, теорій і концепцій виникне в суміжних з педагогікою наукових галузях щодо творчості людини, тим більшою буде джерельна база глибоких знань про те, як людина повинна пізнавати і творчо перетворювати дійсність.

У статті розглянуто тенденції розвитку вітчизняної психолого-педагогічної думки щодо творчості особистості та їхній вплив на тематику педагогічних досліджень за період 2002-2012 рр.

Процес здобування психолого-педагогічних знань про сутність людини, її потенціал та його реалізацію впродовж життя є тривалим і пов'язаний з розвитком не лише науково-технічного прогресу, але й тих наук, що прямо або опосередковано вивчають людину. Вивчення джерельної бази дає підстави виділити в цьому процесі чотири періоди розвитку вітчизняної психолого-педагогічної думки стосовно різних аспектів творчості людини:

перший період (20 – 50 рр. ХХ ст.) – характеризується загальним інтересом до проблем психології та педагогіки творчості (розвиток творчих здібностей, їх природа, фактори розвитку, закономірності творчого процесу в різноманітних видах діяльності, особистість та її потенціал і здібності); дослідження проблеми діяльності;

другий період (60 – 90 рр. ХХ ст.) – піднімаються філософські та загальнотеоретичні проблеми творчості (становлення та самореалізація творчої особистості, мотиви її діяльності, здійснюється системне вивчення творчих здібностей взагалі та до певних видів діяльності);

третій період (90 – кінець. ХХ ст.) – пропагуються в освіті ідеї розвивального та особистісно-орієнтованого навчання, учіння та виховання; актуалізуються розвивальна, особистісно-орієнтована та проблемна моделі навчання, що відкриває шлях до формування та розвитку в педагогічному процесі творчої особистості; в обігу науковців і практиків з'являються поняття “творчість” і “креативність”, які потребують встановлення між ними відношення; пропонуються різноманітні педагогічні технології як альтернативи в

навчанні; має місце системне дослідження проблем психології та педагогіки дошкільного виховання, загальноосвітньої та професійної (професійно-технічної та вищої) шкіл, виховання, післядипломної освіти;

четвертий період (початок ХХІ століття – дотепер) – відзначається інноваційними і новаторськими підходами до навчання, учіння та виховання; в педагогічній психології сформувалися напрями за типологічними групами об'єктів, орієнтовані на розв'язання прикладних проблем – психологія дошкільного виховання, психологія навчання і виховання у шкільному віці, психологія професійно-технічної освіти, психологія вищої освіти, психологія післядипломної освіти, а в педагогіці – педагогіка праці, педагогіка мистецтва, музейна педагогіка, медіальна педагогіка, андрагогіка та ін.; в соціальній сфері надається перевага творчій особистості; роботодавці беруть активну участь у розвитку креативності працівників.

На початку 30-х років С.Л.Рубінштейн сформулював принцип творчої самодіяльності, за яким суб'єкт при допомозі актів власної творчої самодіяльності та різних діянь сам виявляється, розкривається, створюється і визначається, тобто через спрямованість діяльності можна його формувати. Щодо творчості, то в процесі творчої діяльності створюється і сам творець, і розвиваються всі складові культури: “Творчою є будь-яка діяльність, яка створює дещо нове, оригінальне, що при цьому входить не лише в історію розвитку самого творця, але й в історію розвитку науки, мистецтва і т.д” [6, с.639]. За правильної організації педагогічної роботи навчання і виховання дають “освітній” ефект, який полягає в тому, що разом із засвоєнням знань відбувається розвиток мислення, формуються характер і внутрішнє ставлення до зовнішніх впливів, закладаються основи майбутнього успіху в житті.

Власний педагогічний досвід переконав В.О.Сухомлинського в тому, що максимальний освітній ефект буде досягнуто тоді, коли “сам процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками усвідомлюється і переживається як творча праця” [7, с.106]. Навчання має бути бажаною працею, адже лише при такій умові в процесі оволодіння відбувається розвиток власних здібностей, а успіх розцінюється, як результат особистої активності та наполегливості. Усвідомлення власних інтелектуальних сил і здібностей, віра в себе є передумовами досягнення успіху. На думку видатного педагога, чим більшим є

творчий елемент “в розтягнутому в часі завданні, тим краще виховується свідомість виконавців цього завдання” [7, с.44]. Це пов’язано з тим, що під час виконання завдання одночасно відбувається діяльність і навчання. З розгалуженням основного завдання на дрібні учні виявляють наполегливість у досягненні кінцевої мети і зосереджують увагу на знаходженні найбільш конструктивних вирішень. У цьому процесі під впливом зовнішніх чинників їм доводиться мобілізувати інтелектуальні та духовні сили на досягнення мети, застосувавши вольові зусилля.

Дослідження діяльності та творчості в будь-якій галузі є важливими проблемами, оскільки вони становлять для суспільства практичний інтерес. У творчій діяльності фахівців різних галузей спостерігаються спільні риси, знання яких дозволяє зрозуміти природну основу творчої діяльності. Проте для такої діяльності характерні й специфічні риси, пов’язані з різними інтелектуальними задачами, відмінними навичками, техніками і формами творчості в кожній професійній сфері. Через те, що багато вчених і тих, кого називають творчими особистостями, з власного досвіду засвідчують раптовість знаходження правильного рішення проблеми, широко дискутується питання про те, чи творчість є працею. На думку, С.Л.Рубінштейна, творчість, включаючись в працю, відкриває новий аспект у проблемі діяльності в цілому. Цей аспект пов’язаний з тим, що в творчій діяльності відбувається те, що називають “грою” творчих сил особистості, коли “розщеплені моменти або сторони діяльності, які перетворилися на різні її види, не зливаючись переходять один в одного, утворюючи єдине ціле” [6, с.650]. Як результат з’являється продукт праці, в якому простежується відбиток його творця. Вершинним моментом у його творчості може бути збіг об’єктивної та особистісної значущості в продукті праці.

С.Л.Рубінштейн сформулював думку, яка пояснює наступність у розвитку творчості: “У творчому розвитку художника спостерігається діалектика його творчих задумів і його техніки: нові творчі задуми для свого здійснення вимагають іноді оволодіння новими технічними засобами; оволодіння новими технічними засобами створює нові творчі можливості, відкриває простір для нових творчих задумів, а нові творчі задуми потребують подальшого розвитку і вдосконалення техніки і т.д.” [6, с.647-648]. Учений робить висновок про те, що в художній творчості наполеглива, напружена, часто копітка праця, ніяк

не виключає того, що сам процес створення художнього твору, його оформлення часто є відносно короткочасним актом найбільшої напруги і підйому всіх духовних і фізичних сил творця.

Вивчаючи психологічну структуру людини як особистості та суб'єкта діяльності, Б.Г.Ананьєв звернув увагу на те, що багато спеціальних здібностей людини є довговічнішими за ті, в яких домінують психомоторні функції. Наприклад, професійне життя в спорті коротше, ніж в мистецтві чи науці. Ще більше спеціальні здібності пов'язані з загальною обдарованістю людини, яка є основною потенційною характеристикою людини як суб'єкта пізнання. На його думку, працездатність, здібності, обдарованість і життєздатність належать до різних груп потенціалів розвитку людини. Тому потрібно побудувати загальну модель резервів і ресурсів особистості, які проявляють себе в найрізноманітніших напрямках залежно від реального процесу взаємодії людини з життєвими умовами зовнішнього світу і від структури особистості самої людини. Особливо важливо здійснити комплексне дослідження різних груп потенціалів і тенденцій розвитку особистості суб'єктів конкретної масової діяльності, які б прояснили взаємозв'язки і взаємозалежності між працездатністю, спеціальними здібностями, загальною активністю та інтересами особистості, її характерологічних властивостями, сукупності як актуальних, так і потенційних характеристик [1]. У подальшому на основі таких моделей в педагогіці системно вивчались проблеми розвитку творчих здібностей взагалі або в історичному аспекті (В.В.Вербець, Л.Й.Дерев'яна) та до певних видів діяльності (до педагогічної – О.В.Акімова, О.Є.Антонова, М.А.Костенко, Н.В.Устинова; до науково-технічної – М.С.Корець, А.В.Лякішева; до художньо-технічної – Л.В.Оршанський, Л.М.Шпак).

На думку О.М.Леонтьєва, для виникнення в людини якісних психічних новоутворень (наприклад, творчих здібностей) необхідними умовами є зовнішня предметна діяльність, що здійснюється з певною метою, власні дії людини та інтеріоризація діяльності. Мисленнєвий компонент психіки має аналогічну структуру до діяльності, тому інтелектуальна і практична діяльності здійснюються за допомогою операцій [5, с. 84-85].

Спираючись на роботи О.М.Леонтьєва щодо закону взаємозв'язків між елементами діяльності, І.П.Калошина

конкретизувала його і репрезентувала як закон уподібнення наступних компонентів в ланцюжку попереднім (ланцюжок: мета, предмет, знаряддя, операція, продукт). Цей закон можна застосувати до творчої діяльності в будь-якій сфері, в чому виявляється його універсальність [4, с.10-11]. Крім того, слід увагу звернути на той факт, що як в творчій, так і репродуктивній діяльності людина не винаходить власних знарядь, власних засобів одержання об'єктивно нового продукту, оскільки знаряддя і засоби є соціально обумовленими. В творчій діяльності вона застосовує вже соціально перевірений "інструментарій" – окремі положення і цілі концепції, що створюються в різних галузях знань. І.П.Калошина є автором концепції управління творчою діяльністю, яка відкриває можливості ефективного вирішення творчих задач в різних предметних галузях за допомогою методологічних знань з позицій діяльнісного підходу. На її думку головний зміст творчої діяльності визначається не методами вирішення творчих задач, а механізмами і структурою творчої діяльності: з структури творчої діяльності випливають механізми, а з них методи. У контексті діяльнісного підходу цими механізмами є: підведення відомих і невідомих явищ в задачі під категорії мікроелементів нової структури; розклад відомих явищ в задачі на елементи, що їх конструюють; встановлення нових взаємозв'язків між невідомими і відомими явищами в даній задачі; побудова невідомого явища, тобто способу вирішення задачі, на основі відомих явищ і нових встановлених взаємозв'язків [4, с. 5-6].

Розглядаючи взаємозв'язок професійної культури та компетентності у контексті творчої професійної діяльності, Г.Балл зауважує, що професійна компетентність не обов'язково охоплює професійну культуру, яка завдяки суб'єктивному компоненту може вийти за її межі. Передумовами цієї ситуації є: творча професійна діяльність, володіння стратегіями творчої діяльності, особистісні знання, здобуття яких є заслугою людини, професійна інтуїція, яка розвивається завдяки розв'язанню творчих професійно орієнтованих задач. Якщо фахівець хоч на базовому рівні опанував знання щодо основ творчої діяльності, її стратегій, робить спроби розв'язувати професійні проблеми, керуючись інтуїцією, він збільшує свої шанси досягнути вищої професійної компетентності [2, с.55].

Сьогодні зріс соціальний запит на творчу особистість, яка брала б активну участь у соціально-економічних процесах суспільства. Це

спонукало до створення різноманітних систем підготовки особистості до творчої діяльності у різних напрямках. На різних етапах її життя, пов'язаних з навчанням, ці системи мають свої особливості, які впливають на організацію творчої діяльності (дошкільна, шкільна, початкова професійна освіта в ПТНЗ, професійна освіта у ВНЗ). Важливою умовою впровадження цих систем є дотримання наступності.

У результаті аналізу захищених робіт з педагогіки за період 2002-2012 рр., в яких досліджувався той чи інший аспект творчості, можна дійти висновку, що найбільше досліджувалась творчість старшокласників, майбутніх педагогів, студентів вищих навчальних закладів та учнів початкової школи. У тематиці робіт з педагогіки вималювалися дві тенденції, які визначаються зовнішньою і внутрішньою стороною соціальної активності людини, що має пряме відношення до її творчості.

Оскільки людина є суб'єктом соціокультурного життя, вона має мати ті соціально значущі якості (в тому числі й професійні), які дозволять їй самореалізуватися в житті. До цих якостей входять й творчі якості, завдяки яким людина виявляє творчу активність (спрямована назовні, тобто на суспільство, на його потреби), творчу самостійність (у виконанні соціально значущої діяльності), творчо саморозвивається (у суспільстві краще адаптується людина, яка постійно застосовує творчий підхід до вирішення проблем різноманітного плану), виробляє творче ставлення і творчий стиль діяльності (що особливо цінується роботодавцями), займається творчою навчальною чи професійною діяльністю (реалізація мети навчання і діяльності з орієнтацією на потреби суспільства, виробництва тощо). Сюди також можна віднести роботи, в яких розглядаються різноманітні засоби для розвитку творчості.

У роботах, звернених до внутрішньої сторони соціальної активності людини у контексті її творчості, розглядаються: творчість особистості як вияв її активності, творчий потенціал, творчі здібності, творче мислення, творча уява, творча воля, розвиток творчих здібностей та обдарованості. Є роботи, присвячені розгляду креативності особистості, застосуванню креативного підходу, розвитку креативних якостей. Оскільки ці поняття нетотожні, є потреба чіткішого розгляду їх сутності та педагогічних засад їх розвитку.

Третя група робіт стосується розгляду різних аспектів творчості в навчальних закладах різного типу: в початковій, основній і старшій школах; у позашкільних закладах; у ПТНЗ, коледжах і ВНЗ різних профілів; у післядипломній освіті.

До четвертої групи робіт можна віднести ті, які розглядають проблему розвитку творчості в процесі конкретної діяльності: дозвіллевої, навчальної, позакласної (позааудиторної), позашкільної, професійної діяльності.

Отже, розглядаючи різні стратегії, пов'язані з організацією творчої діяльності в навчальному закладі, можна констатувати, що найчастіше вони орієнтовані на відокремлений від особистості розвиток мислення, уяви, обдарованості (розумової, технічної, інтелектуальної сфер тощо), в той час, як важливо освіту спрямовувати на формування повноцінної творчої особистості. У цьому разі педагогічна система, навчально-виховний процес мають трансформуватися на основі тих психологічних положень щодо розвитку творчої особистості, які обґрунтовані психологами. До подальших досліджень відносимо проблему вивчення впливу професійно орієнтованої дизайн-освіти на формування творчої особистості учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1.Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность Структура субъекта деятельности / Б.Г.Ананьев // Избранные психологические труды. - Том I. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://freziya.ru/?cat=31>.

2.Балл Г. Категория “культура личности” в анализе гуманизации общей та профессиональной культуры / Г.Балл // Педагогика і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць / АПН України ; за ред. І.А.Зязюна і Н.Г.Ничкало. – К. : [б. в.], 2003. – С.51–61.

3.Бенин В.Л. Развитие творческих способностей учащихся на уроках мировой художественной культуры : [монография] / В.Л.Бенин, Д.С.Василина. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2010. – 148 с.

4.Калошина И.П. Психология творческой деятельности : учебное пособие / И.П.Калошина. – 3-е изд., доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 655 с.

5.Леоньев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

6.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб. : Изд-во “Питер”, 2002. – 720 с.

7.Сухомлинський В.О. Формування комуністичних переконань молодого покоління / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори у п'яти томах. Том другий. – К. : Радянська школа, 1976. – С.7–146.

Слипчишин Л. Творчество личности как предмет педагогического исследования

В статье рассмотрены периоды развития отечественной психолого-педагогической мысли относительно разных аспектов творчества личности. Показано основные тенденции развития и их влияние на тематику педагогических исследований 2002-2012 гг. Акцентируется важность направленности образования на формирование полноценной творческой личности с учетом современных психологических концепций творчества.

Ключевые слова: личность, творчество, психолого-педагогическая мысль, педагогическое исследование.

Slipchyshyn L. Personality's creation as the subject of pedagogical research

The development periods of domestic psychological and pedagogical thought are considered in relation to different aspects of personality's creation. Basic trends of progress and their influence on the subject of pedagogical researches in 2002-2012 are shown. Importance of education's orientation on forming of valuable creative personality taking into account modern psychological conceptions of creation is accented.

Key words: personality, creation, psychological and pedagogical thought, pedagogical research.

**МАР'ЯНА МАРУСИНЕЦЬ
ТИБЕРІЙ ЧЕГІ**

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті педагогічна діяльність педагога представлена на різних рівнях її прояву, вказано на місце рефлексії в процесі творчої діяльності педагога; визначено технології, за яких формується рефлексивна діяльність учителя.

***Ключові слова:** педагогічна діяльність, рефлексивна діяльність, творча особистість учителя*

Актуальність теми. Педагогічна діяльність учителя характеризується різними рівнями творчості, елементами новизни та відкриттів. Наприклад, результати творчих пошуків А. Макаренка, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, Е. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова, можна віднести до щонайвищого рівня педагогічних відкриттів. Початковим рівнем педагогічної творчості нині є методичне удосконалення, що широко використовується у масовому досвіді учителів.

Якщо творчість учителя розглядати як процес створення нового педагогічного досвіду, то має сенс розрізнати й іншу рівневу характеристику, тобто рівень професійного становлення, або рівень «проб», власних «пошуків» у професійній діяльності.

Для якості педагогічної творчості важливими є *педагогічна компетентність, педагогічна спостережливість, захопленість професійною діяльністю, здатність рефлексії, до розуміння точки зору учня, розвинене педагогічне мислення тощо*. Особливо значущою є сформованість у вчителя рефлексивної позиції у професійній діяльності, яка націлює його на творчий підхід. Як і будь-який інший вид творчості, педагогічна творчість припускає ситуацію вибору, порівняння різних варіантів, тобто цілком певну систему мобільних знань, умінь і навичок у галузі професійної діяльності.

Отже, для педагогічної творчості характерні такі рівні:

- вищий рівень — педагогічні відкриття, які змінюють теоретичні і практичні засади всієї галузі;
- середній — педагогічні системи, які охоплюють істотні, але не масштабні зміни;
- низький — удосконалення відомих педагогічних засобів, які найбільш поширені й доступні педагогам-практикам.

До об'єктивних і суб'єктивних умов творчості вчителя відносять достатньо високий рівень професійної компетентності, розвинене педагогічне мислення, прагнення до творчого пошуку, володіння педагогічною технікою, певний педагогічний досвід, достатній рівень розвитку інтелектуальних умінь, уяви та інтуїції особистості.

Нині у професійній підготовці фахівців пріоритетним є розвиток індивідуальних, творчих здібностей. Однак, як зазначають дослідники «таких осіб, важко віднайти на перших курсах серед студентів-відмінників», оскільки окрім фундаментальних професійно значущих знань потрібні й особливі творчі якості: нестандартність мислення, потреба в творчій самореалізації, висока мотивація.

Грунтуючись на вищевикладеному щодо осмислення поняття «творча особистість», розкриємо його стосовно праці педагога.

Творчий педагог — це особистість, яка характеризується усвідомленням творчості в професійній діяльності на рівні переконання, спрямованості, інтелектуальної активності, що проявляється в науково-педагогічному стилі мислення і творчої уяви, творчому характері професійної діяльності. Визначальним для творчої особистості є не лише високий творчий потенціал (тобто щось «природно задане»), але і зусилля самої особистості, її активність, сильно мотивована щодо реалізації цього потенціалу. Мотиваційна структура творчої особистості виражається у творчій спрямованості; саме вона насамкінець і визначає динаміку творчих дій особистості.

У мотивації творчої особистості розрізняють дві підструктури: *довготривалу*, яка пов'язана з теорією особистості; *ситуативну*, яку можна розглядати з позиції теорії діяльності.

У довготривалій структурі особистості творчий потенціал взаємопов'язаний, взаємозалежний і взаємообумовлений внутрішньо індивідуальною підструктурою (тобто системною організацією її індивідуальності — темперамент, характер, здібності), інтеріндивідуальною підструктурою (тобто обумовленою сукупністю взаємостосунків особистості, опосередкованих діяльністю),

надіндивідуальною (тобто системною організацією особистості, що є свого роду «продовженням себе в іншому не тільки на час дії суб'єкта на інших індивідів, але і за межами безпосередньої щохвилинної взаємодії»). Спрямованість, дієвість, ставлення особистості до такої якості можуть проявлятися через характер (інтенсивність, ініціативність, самостійність, оригінальність і т. д.).

Розглядаючи творчість педагога як особливу особистісну якість, слід володіти достатньо великим спектром ознак, властивостей, якостей особистості, які виступають своєрідним «фоном» для її прояву і розвитку.

Важливу роль у цьому контексті виконують:

а) *пізнавальна сфера* особистості педагога: мимовільна і довільна увага, успішність її переключення; чутливість до розрізнення; константність і свідомість сприйняття; розвинена емоційна, образна і словесно-логічна пам'ять; самостійність, гнучкість, швидкість мислення, уміння виділяти істотне; самостійно приходити до нових узагальнень;

б) *емоційно-вольова сфера* — здатність концентрувати творчі зусилля; завзятість, рішучість, сміливість, схильність до розумного ризику; незалежність думки; цілеспрямованість; оптимізм, достатньо високий рівень самооцінки; позитивність сприймань; творча уява, фантазія;

в) *індивідуально-психологічні* особливості особистості педагога, які в основі своїй мають своєрідність проявів психіки, компенсаторність її властивостей — багата уява, кмітливість, відповідальність, самокритичність, загострену спостережливість, комплекс організаторських здібностей, артистичність і ін.

Оскільки вчителю належить визначальна роль у здійсненні модернізацій, які відбуваються в освітньому, то він має працювати в рефлексивно-творчому режимі, то в режимі, що вимагає постійних самозмін, самовдосконалення, саморозвитку і самооцінки власних досягнень, пошуку шляхів квазіпрофесійного і особистісного зростання. Отже, творча діяльність учителя характеризується:

- мотиваційно-ціннісним усвідомленням значущості педагогічної творчості, потребою до її здійснення; компонентом творчої діяльності);

- розвиненим професійним мисленням, яке проявляється в умінні аналізувати педагогічні ситуації; класифікувати педагогічні факти на

істотні і неістотні; оперативно орієнтуватися в педагогічній ситуації, тощо;

- здатності до рефлексії на всіх етапах педагогічної діяльності;
- самостійності педагога (зокрема, прогнозування своїх дій «перенесення» знань; знаходження альтернативи у розв'язанні педагогічних задач, умінні комбінувати вже відомі прийоми для нового рішення педагогічних ситуацій, проблем; уміння створювати свої методичні засоби; знаходити нове у відомому тощо;
- нестандартності підходу до вирішення педагогічних задач, заснованих на розвиненій творчій уяві;
- готовності створювати і впроваджувати педагогічні інновації, пов'язані з такими динамічними характеристиками особистості, як наполегливість, організованість, гнучкість мислення й рефлексивність поведінки, тощо.

Коли говорять про творчість учителя, то вживають поняття *новаторство*.

Новаторство – вияв ініціативи, творення нового у науці, мистецтві, виробництві, управлінні, будь якій діяльності тощо.

У психології новаторство розглядають як специфічний вид діяльності, в процесі якого здійснюється вихід за межі існуючого, творяться нові зразки матеріальної і духовної культури, виникнення задум, з'ясовується суперечливий процес творення нового, апробується його впровадження. Психічні феномени, які діють при цьому, є об'єктами вивчення психології творчої діяльності.

У педагогічній практиці вчителя це може бути розробка нової педагогічної системи, педагогічного змісту, методу, прийому навчання, ефективного для тих чи тих педагогічних умов навчального процесу.

Окремим видом індивідуального прояву педагогічної творчості (і не тільки педагогічної) є *імпровізація*.

Імпровізація – спосіб досягнення результату відповідно до поставленої мети (раптове, непередбачуване, без попередньої підготовки).

У психологічних та педагогічних джерелах «імпровізація» розглядається як несподіване педагогічне рішення, як утілення «тут і відразу». Це рішення повинно бути усвідомленим, а не спонтанним, хаотичним, Тому імпровізації притаманні такі ж алгоритми, як і

математичним процесам. Чим більшим є усвідомлення того, що ми імпровізуємо, тим вищою є її якість і ефективність.

У Британській енциклопедії під імпровізацією розуміють мистецтво, яке твориться в процесі виконання. Для прикладу, наші вчинки, робота, особисті взаємовідносини можна класифікувати як витвір мистецтва, таланту.

У педагогіці широко застосовують педагогічну імпровізацію (франц. *improvisation*, від лат. *improvisus* – несподіваний, непередбачений) – знаходження педагогом під час навчально-виховного процесу несподіваного педагогічного розв'язку і миттєве його втілення. Вона містить чотири етапи:

- педагогічне осяяння;
- миттєве осмислення педагогічної ідеї і вибір за короткий відтинок часу засоби її реалізації;
- утілення або реалізація педагогічної ідеї;
- миттєвий аналіз процесу втілення педагогічної ідеї і рішення про продовження педагогічної імпровізації або перехід до запланованих раніше дій.

Педагогічна імпровізація дає змогу вдосконалювати педагогічну техніку, гнучко реагувати на труднощі, що виникають.

Основною технологією педагогічної імпровізації є сам педагог. Серед допоміжних засобів учені виділяють.

1. Емоції та внутрішню мову. Люди постійно звертаємося до внутрішнього мовлення (рефлексії), висловлюємо міркування. Педагог повинен володіти цією здатністю до керування своїм внутрішнім мовленням, адже воно може стати дуже потужним інструментом впливу на інших. Неприпустимим для педагога є говорити одне, а думати зовсім про інші речі. У такому випадку втрачається довіра співрозмовника і не бажання спілкуватися з вами.

2. Увагу (увагу до себе, до іншої людини і до соціуму). Тільки здатність правильно визначати пріоритети у проявах своєї уваги робить педагога адекватним. Тобто потрібно вміти правильно розподілити свою увагу в ставленні до інших.

3. Асертивність (довіра). Однією з найбільших проблематичних у діяльності педагога є асертивність. У професії вчителя, імпровізація довіри має бути безумовною. Учень повинен бути переконаний у тому, що йому вірять, інакше він не звернеться по допомогу, за порадою чи з проблемою. Без довіри, важко отримати хороший

результат, і навпаки, найскладніші педагогічні завдання іноді вирішуються просто тому, що вчитель проявив цю здатність як у ставленні до себе, так і до учнів.

4. Ідею. Її можна позначити як психоемоційний відгук, на рефлексію іншої людини. Важливо усвідомити таку річ: важливу річ: важливо не те, що ви хочете сказати, а те, що інша людина хоче почути.

5. Уява. Якщо звернутись до життєвого досвіду, то він поділяється на власний досвід, чужий і опосередкований. Найбільше вчить власний досвід – близько 80% ефективності, чужий – 15% і опосередкований – 5%. Проте в процесі життєдіяльності люди найбільше отримують саме опосередкований досвід, до якого належить книги, фільми, телебачення, лекції, історії інших людей. Насправді не завжди активно діють у житті. Тому частка їхнього опосередкованого досвіду складає 80%.

Педагогічна імпровізація є необхідним елементом "комунікативної атаки" вчителя, яка криє в собі інтуїтивно-логічний процес миттєвого створення значущих елементів творчої діяльності. Імпровізація потрібна у випадках, коли треба негайно знайти вихід із непередбаченої педагогічної ситуації, привернути увагу класу. Ґрунтується вона на здібності вчителя оперативної і правильно оцінити ситуацію навчального спілкування. Зазвичай виявляється в словесних, рухових або словесно-рухових, словесно-наочних діях. Для прикладу, словесна дія в педагогічній імпровізації – це монолог, діалог, репліки, фрази. Рухову дію проявляють переважно через жести. Широкого використання у початковій школі набули словесно-наочні дії учителя початкових класів, які передбачають різні форми поєднання слова вчителя із наочністю.

Більшість учителів початкових класів вдаються до *музичної імпровізації* – музикування (найбільш давній тип імпровізації); *танцювальної* – народні обряди, ігри і свята; *театральної* – гра, дії актора, створення сценічного образу і власного тексту під час театральної постанови, не за сценарієм (акторська імпровізація).

Розв'язання педагогічної ситуації з позиції нового бачення вчителем може здійснюватися у формі *інсайту* (осяяння). *Інсайт* – прозріння, осяяння, збагачення; це можливість подивитися по-новому на ту чи ту проблему. Миттєве: «Еврика!» приходить із раптовим усвідомленням суті проблеми, способу її розв'язання. Основою

інтелектуального прозріння часто є сильна емоція (торжество або сум). Інсайт є важливим засобом розв'язування нових задач. Однак, механізми його прояву маловідомі у практиці педагогів, психологів.

Інсайт – раптове розуміння того, у який саме спосіб можна розв'язати задачу або проблему. Знаходження такого рішення багатьма авторами розглядається як центральний момент креативного процесу. Воно дає можливість раптово перекомбінувати способи сприйняття досліджуваного об'єкта чи відтворює цілісну його структуру без уваги до окремих деталей.

Уперше поняття «інсайт» ужито В. Келером (1925). Психологи вживають цей термін для опису такого явища, коли людина переживає осяяння, яке скоріше має відношення до категорії спогадів, але відмінне від останнього тим, що актуалізується не лише образ, але й всі почуття, які були притаманні спогадам. Під інсайтом розуміють ще інтелектуальне явище, або раптове розуміння знаходження розв'язку проблеми.

М. Ярошевський, розкриваючи сутність поняття «інсайту», оцінює його як вихід з темних куточків несвідомого та осягнення творчого процесу, орієнтуючись на предметний зміст проблемної ситуації, оскільки суб'єкт зосереджується на пошуку розв'язання підпорядкованих структурно-предметних, змістових характеристик ситуації, так вихід з темних куточків несвідомого та осягнення творчого процесу.

Якщо розглядати інтелект, інсайт й імпровізацію у взаємозв'язках, то імпровізація знаходиться між цими двома поняттями. Завдяки імпровізації усувається межа між інтелектом (уміння свідомо використовувати життєвий досвід), та інтуїцію (підсвідоме використання життєвого досвіду).

Учителю доводиться творити, приймати рішення у складних ситуаціях. Тому він повинен володіти різними технологіями, щоб зацікавити учнів, «підштовхнути» їх до творчості через розкриття їхні здібності. Звісно, відповідні педагогічні засобами фахівець оволодіває не відразу, адже для цього потрібні особливі уміння, знання і досвід.

Сукупність сформульованих понять умовно можна розподілити на три групи: переживання, поведінка і психологія культури.

Для першої групи провідним є розуміння того, що уявлення про психічну реальність розпочинається і закінчується у сфері свідомих і несвідомих процесів, які характеризують суб'єкт, який їх переживає.

Творчий акт дослідники розглядають як послідовну зміну фаз, визначають інтуїтивну (несвідому) роботу, що є автоматичним продовження стадії напруженого свідомого пошуку. Прихильники цього підходу вважають, що на етапі свідомого розмірковування для суб'єкта творчості залишаються невідомими істотні елементи проблемної ситуації, синтез яких дасть змогу створити новий продукт (наприклад, наукове відкриття). Лише на рівні несвідомого аналізу, порівняння, узагальнення виникають необхідні асоціації. Результатом такої несвідомої роботи є *осяяння*.

Важливі напрацювання щодо розкриття основних механізмів творчого осяяння належать психологам О. Леонт'єву, Я.Пономарьову та ін. Уплив підказок на ефективність розв'язання творчих завдань, залежно від їх змісту і послідовності, уможливили здійснення низки узагальнень, щодо інтуїції і визначення її принципових відмінностей від інших форм пізнавальної активності. Зазначені обставини можуть привести до бажаного результату і бути ефективними за умови, якщо індивід має високий рівень інтелектуальної потреби, яка задовольняється виконанням завдання-підказки.

Творчі завдання є одним із засобів підвищення емоційного тону учнів, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції та актуалізації позитивних переживань від ефективної праці. Це – переживання радощів від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, своєму творчому потенціалі (В. Рибалко).

Висновки. Отже, недостатньо розглядати творчість як процес творення чогось нового, незапрограмованого, непередбачуваного, оскільки при цьому не береться до уваги цінність результату самого творчого акту і його новизни для великої групи людей, суспільства чи людства загалом.

Список використаних джерел

1. Карпов А.В. Психология рефлексии /А.В. Карпов, И.М. Скитяева. - М. : Ин-т психологи РАН , 2002. – 413 с.
- 2.Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М. : Знание, 1997. – 308 с.
- 3.Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. / Георгий Петрович Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.

Марусинец М., Чеги Т. Технологии формирования рефлексивной деятельности учителя

В статье педагогическая деятельность педагога представлена на различных уровнях ее проявления; указано на место рефлексии в процессе творческой деятельности педагога; определены технологии, благодаря которым формируется рефлексивная деятельность учителя.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, рефлексивная деятельность, творческая личность учителя.

Marusinets M., Chegi T. Technologies of formation of reflective activity teachers

The article presented the teacher teaching activities at different levels of its manifestation, are in place in the process of creative reflection of the teacher; defined by the technology which forms reflective teaching practices.

Key words: educational activities, reflective activities, creative personality of the teacher.

ВАСИЛЬ КОБАЛЬ
МАРИНА КОБАЛЬ

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ШКІЛ ГІРСЬКОГО РЕГІОНУ ЗАСОБАМИ КРАЄЗНАВСТВА

Стаття присвячена висвітленню питання ефективності використання краєзнавчого матеріалу в школах гірської місцевості з метою підвищення успішності учнів, розвитку в них пізнавального інтересу.

Ключові слова: школа, гірська місцевість, духовність, краєзнавство, пізнавальний інтерес, якість знань.

Актуальність теми та постановка проблеми. Розгляд даної теми зумовлений особливостями функціонування загальноосвітніх шкіл гірського регіону у нових соціально-економічних і громадсько-політичних умовах та проблемою пошуку шляхів підвищення якості освіти та розвитку пізнавальних інтересів учнів із застосуванням краєзнавчого матеріалу.

Навчальні заклади у гірській місцевості виконують багатофункціональну роль у суспільному житті, адже, «крім вирішення освітніх завдань, вони примножують розвиток національних традицій та цінностей — унікального потенціалу вітчизняної культури» [1].

В Українських Карпатах школа займає особливе місце, перш за все, завдяки тій ролі, яка традиційно відводиться їй у житті гірського села, у вихованні підростаючого покоління. Гірська школа була, є і буде головним чинником життєдіяльності, збереження і розвитку селища, села чи присілка. Життя кожного мешканця гірського села і його родини пов'язане зі школою і педагогами, які працюють у ній. Нестандартні умови роботи, своєрідність структури і режимів навчання, певна віддаленість педагогічних колективів шкіл у гірській місцевості від новітніх здобутків психолого-педагогічних наук неоднозначно відбиваються на функціонуванні школи, діяльності педагога, потребують від нього гнучкої організації навчально-виховного процесу [2].

Слід зауважити також, що життя спільноти в горах сьогодні вирізняється не розвинутими технологіями, а високою духовністю, багатими своєрідними традиціями, які необхідно поєднати з інноваційним змістом, формами і методами діяльності.

Життєві цінності горян, їх духовне і фізичне здоров'я, оптимізм, власна система життєзабезпечення в складних географічних умовах – не можуть не відбитись на світосприйнятті й світорозумінні дітей-горян, роботі вчителів і школи, все це сприяє розвитку особистості як учня, так і дорослого.

Дослідники та вчителі-практики також зауважують, що у школярів, які проживають у гірській місцевості, на недостатньому рівні відбувається засвоєння навчального матеріалу, передбаченого шкільними програмами, є певні прогалини у знаннях. Це вимагає розробки та застосування нових технологій, форм і методів навчання в сільській школі гірського регіону.

Тому, розробляючи шляхи реалізації головного завдання сучасної освіти - формування гармонійно розвинутої, творчої особистості – при організації навчально-виховного процесу в школах гірської місцевості, необхідно враховувати достатньо високий рівень духовності горян, їх любов до рідного краю, традицій, звичаїв, використовуючи на уроках суспільно-гуманітарного циклу краєзнавчий матеріал з метою розвитку в школярів пізнавального інтересу, що є однією з необхідних умов підвищення ефективності шкільного навчання.

Метою статті є висвітлення доцільності та ефективності використання краєзнавчого матеріалу у навчально-виховному процесі школи гірської місцевості з метою розвитку пізнавальних інтересів учнів та підвищення рівня навчальних досягнень учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвитку пізнавальних інтересів учнів, як психолого-педагогічній проблемі, присвятили свої праці А.М.Алексюк, Ю.К. Бабанський, В.Б.Бондаревський, М.А.Данилов, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов, В.А.Онищук, П.І.Підкасистий, М.Н.Скаткін, Д.І.Трайтак, Г.І.Щукіна, Г.С.Костюк, В.А.Крутецький, Н.А.Менчинська, Н.Г.Морозова, В.Н.Мясищев, А.Я.Пономарьов, С.Л.Рубінштейн, Д.Б.Ельконін, П.М.Якобсон, Е.А.Голант, М.В. Короткова, А.А.Вагін й інші педагоги та психологи.

Окремі аспекти використання краєзнавства у навчально-виховному процесі школи висвітлені в працях ряду фахівців [3,4,5,6]. Проте актуальними залишаються питання, що пов'язані з комплексним використанням наявних культурно-історичних пам'яток Закарпатської області у гармонійному розвитку особистості школярів гірської місцевості.

Виклад основного змісту теми. Із здобуттям Україною незалежності, реформуванням системи освіти педагоги все частіше звертаються у своїй діяльності до народних джерел. Активно починає розвиватися народознавство, краєзнавство.

Зокрема, на початку 90-х рр. ХХ ст. педагогічна громадськість Закарпаття настійно порушувала проблему необхідності введення в школі краєзнавства як окремого предмета, бо воно є складовою частиною усього педагогічного процесу в школі, бо саме через нього можливе прищеплення в підростаючого покоління почуття гідності за свою Вітчизну, патріотизму, відданості, вірності народу.

Активізації цій роботі сприяла також проведена 17-18 червня 1993р. обласна педагогічна конференція "Повернення в школу науки краєзнавства", на якій учасники вели активну дискусію з приводу необхідності введення до навчальних програм краєзнавства у всіх учбових закладах. Власне, питання не стояло, чи потрібен такий предмет, а ставилася проблема втілення цієї ідеї на практиці.

На даний час десятки учителів-ентузіастів уже розробили ряд методичних посібників, зібрали великий практичний матеріал. Відновлено роботу і створено нові історико-краєзнавчі музеї, пошукові групи, активізовано туристсько-краєзнавчу роботу.

Особливості використання краєзнавчого матеріалу з метою розвитку пізнавальних інтересів учнів ми розглянемо на прикладі вивчення історії України.

Психолого-педагогічні дослідження, результати діяльності навчальних закладів, спостереження вчителів підтверджують думку про те, що найкраще дитиною сприймається й усвідомлюється той матеріал, що домінує в її природному оточенні. Тобто, дитина може зрозуміти і запам'ятати в першу чергу ту інформацію, яка пов'язана з нею, її батьками, родиною, містом (селом), краєм, Батьківщиною. Це дає нам підставу стверджувати, що паралельно з пропедевтичним курсом історії України має вивчатись "Історія рідного краю".

Саме поєднання цих двох курсів повинно покласти початок цілісному процесу формування історичної свідомості, розвитку пізнавального інтересу до предмету історії.

Під час проведення експериментального дослідження нами доведено, що саме в 5-му класі, на уроках історії, вивчаючи паралельно курс історії рідного краю, використовуючи науково обґрунтовану і апробовану систему методичних та організаційних умов, а саме, адаптований до вікових особливостей учнів 10-12 р. історичний текст, використання яскравої наочності, дидактичних завдань різного рівня складності, пізнавальних завдань, рольових і дидактичних ігор, системи проблемно-пошукових завдань (як класних так і домашніх), самостійної роботи, екскурсійну-пошукової роботи - найкращий період для розвитку пізнавальних інтересів учнів до історії. Адже діти в 5-му класі не повинні вивчити всю історію, вони мають підготуватись до того, щоб протягом наступних років поетапно засвоювати її згідно з навчальними програмами. А вирішальним фактором успішного навчання є сформований пізнавальний інтерес. Тому мета уроків історії в 5-му класі - розвивати пізнавальний інтерес до предмета. Щоб шлях пізнання не був важким, потрібно дитині запропонувати такий матеріал, суть якого вона не лише б відчула, але й легко зрозуміла. З самого початку дитина має усвідомити, що вона вчить не про когось, а про себе, про своїх батьків, дідів, прадідів, родину, край, державу. Тому на початковому етапі навчання має домінувати краснавчий матеріал, який сприятиме розвитку пізнавального інтересу до історії, закладе основи історичного пізнання та забезпечуватиме підвищення рівня навчальних досягнень учнів.

Оскільки однією з основних методичних умов розвитку пізнавальних інтересів учнів до історії ми вважаємо використання краснавчого матеріалу, то, підбираючи його до уроку, ми враховували такі особливості:

- адаптація тексту до вікових особливостей дітей 10-12 років (доступний, зрозумілий, цікавий, переважно - художній стиль (розповідь, опис), послідовність викладу думок;

- використання історичних документів (уривки з літописів, перекази, легенди, вірші, грамоти, укази і т. ін.), які повинні:

- а) відповідати меті і завданням навчання історії;

- б) відображати основні, найбільш типові події;

- в) бути в органічній єдності з програмовим матеріалом;

- г) бути зрозумілим і цікавим учням за змістом та об'ємом;
- зв'язок матеріалу з життям, знаннями і досвідом учнів, з історією України;
 - поєднання теоретичного матеріалу з яскравою наочністю, картами, схемами;
 - максимальне поєднання матеріалу з екскурсійною і пошуковою роботою.

Наведемо деякі приклади використання дидактичного краєзнавчого матеріалу на уроках історії рідного краю, відповідно до перерахованих вище психолого-педагогічних вимог.

**Система проблемно-пошукових запитань і завдань
при вивченні розділу I "Що таке історія? Родовід Закарпаття"
в 5-му класі**

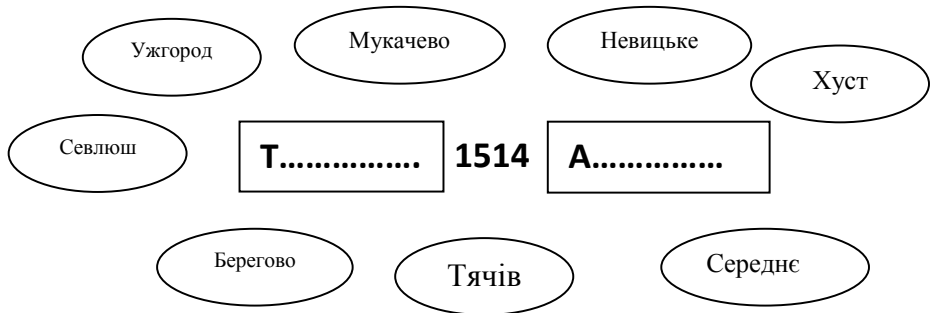
№	Тема уроку	Запитання і завдання
1.	Що вивчає і як пишеться історія. Пам'ятки історії. Скарбниці історії рідного краю	Проблемне питання уроку: Чому історію називають учителькою життя? - Як вивчають давню історію? - Звідки ми дізнаємось про те, як жили найдавніші люди, чим вони займалися?
2.	Родовід Закарпаття та історія мого роду	Проблемне питання уроку: чому кажуть, що пам'ять роду - це історична пам'ять? - Знайдіть на Лінії часу дату народження Ісуса Христа. Яку ще подію позначає ця дата? - Де оселялися племена на Закарпатті? Чому? - Чому закарпатські землі входили в різні часи до складу різних держав?
3-4.	Первісні люди на території Закарпаття. Слов'яни.	Проблемне питання уроку: Хто наші пращури? - Чому кажуть, що близько 1 млн. р. тому у підніжжі Карпат шуміло море? - Яку назву отримали жителі Верхнього Потисся? Чому? - Коли і чому виникають городища? - Чому античні автори нічого не говорять про походження слов'ян? - Чим можна підтвердити, що саме скотарі оселялися в гірських районах? - Покажіть на карті міста, де раніше жили

		<p>білі хорвати у I тис. до н.е.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Чому торгівля мала значний вплив на розвиток господарства? - Чому з'являються класи у VIII ст.? - Чому білі хорвати підтримували тісні зв'язки з Києвом, ввійшли до складу Київської Русі?
5.	Поширення християнства на Закарпатті. Кирило і Мефодій	<p>Проблемне питання уроку: Як вплинуло християнство на життя наших предків?</p> <ul style="list-style-type: none"> - З якими державами межувало Закарпаття на заході?, на півдні?, на сході? - Чим відрізняється християнство від язичництва? - Хто із жителів краю почав швидше сприймати християнство і чому? - Чому священники, що прийшли до слов'ян з Греції у VIII ст. пристосовували нові християнські свята до давніх поганських? - У чому заслуга святих Кирила і Мефодія?
6.	Історія рідного краю в писемних пам'ятках	<p>Проблемне питання уроку: Яке значення писемних пам'яток у наші дні?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Чому літописи поділяють на загальнослов'янські і місцеві? - Чому писемність на Закарпатті починає розвиватися з IX століття? - Чому усна народна творчість також допомагає історикам? - Підготуйте по 1 легенді або переказу про виникнення назви села (міста), річки, гори нашого краю.

Приклади самостійних завдань проблемного характеру

1. Розгляньте уважно "Лінію часу". Знайдіть дату народження Ісуса Христа. Яку ще подію позначає ця дата?
2. Намалюйте умовну стрічку часу. Позначте дату свого народження; рік, коли ви пішли в школу, рік, коли ви закінчите школу.
3. Підготуйте розповідь про одного зі своїх далеких родичів за планом:
 - а) прізвище, ім'я, по батькові (дід, баба, прадід, прабаба та ін.);
 - б) де народився і проживав (ває)?;

- в) цікаве із життя родича;
г) що залишилось від нього на згадку?
4. Складіть кросворд до змісту легенди.....
 5. Про що свідчить той факт, що угорці, перейшовши на осілий спосіб життя, підпадають під вплив слов'янської культури?
 6. На карті позначте комітати: Березький - жовтим кольором, Ужанський - зеленим кольором, Угочанський - синім кольором, Марамороський - червоним.
 7. Уважно розгляньте схему родовідного дерева і заповніть її. Чим більше прямокутників ви заповните, тим краща у вас родовідна пам'ять.
 8. Підготуйте повідомлення про пам'ятки далекої давнини, пов'язані з вашим улюбленим селом, містом (розповідь, малюнок, фотографія, інсценізація, легенди, пісні).
 9. Знайдіть у тексті "Повість временних літ" підтвердження зв'язків білих хорватів з Київською Руссю.
 10. Вказавши назви держав, стрілками позначте до яких з них належали міста краю після 1514 р.



Ми поділяємо думку відомого вченого, дослідника проблем сільської школи О. Савченко, що «у пошуках нових моделей розвитку сучасних шкіл сільської місцевості необхідно провести глибоке порівняльне дослідження діяльності цих шкіл, щоб визначити їх інваріантні ознаки, а також особливості, що зумовлені авторськими педагогічними системами, впливом тогочасних умов на їх реалізацію» [7, с. 4].

Досвід показує, що одним із ефективних шляхів підвищення якості освіти в школах гірської місцевості є використання у навчально-виховному процесі методично та дидактично адаптованого

краєзнавчого матеріалу, який відповідає цінностям життя та життєдіяльності жителів гірської місцевості та сприяє підвищенню пізнавального інтересу учнів, формуванню громадянської позиції та патріотизму.

Список використаних джерел

1.Мелешко В. Формування інноваційної моделі навчально-виховного середовища сільської школи як засіб розвитку педагогічної системи / В. Мелешко // Обрії. — 2008. — № 2 (27). — С. 2.

2.Червінська І. Проблема підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах гірського середовища / І. Червінська // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол. : М. Вашуленко, Я. Кодлюк, В. Кравець [та ін.]. – Тернопіль, 2009. – № 5. – С. 122-127.

3.Маланюк Т.З. Роль туристсько-краєзнавчої діяльності у формуванні особистості школяра / Т.З.Маланюк // Актуальні проблеми розвитку руху «Спорт для всіх»: досвід, досягнення, тенденції»: Матеріали II Міжнар. наук-практ. конф. — Тернопіль, 2007. — Т. 2. — С. 33-36.

4.Гілецький Й.Р. Популярно про Українські Карпати та основні пішохідні маршрути / Й.Р.Гілецький. — Івано-Франківськ : Місто НВ, 2007. — 176 с.

5.Трефяк Я. Методика краєзнавчої роботи в національній школі / Я.Трефяк. — Івано-Франківськ, 2002. — 110 с.

6.Рут Є. Шкільний туризм і рекреація: Навч.-метод. посіб. / Є.Рут — Івано-Франківськ : Місто НВ, 2004. - 162 с.

7.Хрущ В. Освітній та соціальний простір гірської школи / В. Хрущ, І. Червінська // Гірська школа Українських Карпат. — 2007. — № 2–3. — С. 234–235.

Кобаль В., Кобаль М. Повышение уровня знаний учащихся школ горного региона средствами краеведения

Статья освещает вопрос эффективности использования краеведческого материала в школах горной местности с целью повышения успеваемости учащихся, развития у них познавательного интереса.

Ключевые слова: школа, горная местность, духовность, краеведение, познавательный интерес, качество знаний.

Kobal V., Kobal M. The increase of the level of the learners in highland region schools by means of local lore.

The problem of efficiency of application of local lore materials in highland region schools aimed at increasing the level of success, development of their cognitive interest has been elucidated in the article.

Key words: school, highland region, spirituality, local lore, cognitive interest, knowledge quality

УДК 378.937

ЯРОСЛАВ СОБКО

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО КОВАЛЯ ХУДОЖНЬОГО КУВАННЯ-ДИЗАЙНЕРА: СУТЬ, ПРИНЦИПИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ

У статті розглянуто суть поняття «професійна культура майбутнього коваля художнього кування-дизайнера», проаналізовано особливості функціонування та взаємодії в цій культурі проектно-виробничої, соціокультурної, навчально-освітньої підсистем, на основі чого визначено принципи й систему завдань професійної підготовки, сформульовано педагогічні умови формування цієї інтегральної якості в учнів професійно-технічних навчальних закладів, які готують фахівців ковальської справи.

Ключові слова: професійна культура, підсистеми, принципи, професійна підготовка, ПТНЗ, ковальська справа.

У наш час потреба у фахівцях ковальської справи, які володіють творчими та художніми здібностями та мають знання, принаймні, основних елементів дизайну постійно зростає. У зв'язку з цим кількість бажаючих вступити до професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), які готують таких спеціалістів, невпинно збільшується. Попит на здобуття цього фаху серед сучасної молоді ставить навчальні заклади перед необхідністю відкривати нові інтегровані професії та збільшувати набір учнів. Однак, через свою

об'єктивну складність феномен професійної культури майбутнього коваля художнього кування-дизайнера в цілісному вигляді дотепер предметно не розглядався, бо за своєю природою це поняття перебуває на стику галузей наукового знання: філософії, психології, педагогіки, мистецтвознавства та ін. Така різноплановість вказує на міждисциплінарний характер дослідження процесу формування фахової культури коваля художнього кування-дизайнера. Тому, основною метою діяльності ПТНЗ, які готують фахівців ковальської справи, є підготовка майбутніх спеціалістів, спрямована на формування їхньої професійної культури і передбачає реалізацію належним чином науково-обґрунтованої системи педагогічних умов.

Виявлення окремих аспектів процесу формування професійної культури фахівців знайшло відображення в дослідженнях О. Боднара, Ю. Божка, О. Бойчука, Н. Валькової, Н. Воронова, О. Генісаретського, В. Глазичева, В. Даниленка, Б. Клубікова, Т. Матвєєвої, В. Мироненка, В. Пузанова, В. Сидоренка, О. Соболева, Т. Третьякової, О. Устінова, Р. Щедровицького, М. Яковлева та ін.

Однак, незважаючи на деякі спроби дослідження цього феномена, слід зазначити, що питання про суть, принципи й педагогічні умови формування професійної культури коваля художнього кування-дизайнера не вирішене в педагогічній науці однозначно. Зокрема, відсутні спеціальні роботи, у яких би означена проблема була розглянута всебічно. У більшості досліджень професійна культура коваля художнього кування-дизайнера лише вписана в контекст інших, не менш актуальних проблем, пов'язаних із професійним становленням фахівця. Також донині не отримала належного вирішення проблема формування професійної культури в освітній практиці, у якій мають місце суперечності між технократичними тенденціями в системі професійної освіти й характером діяльності коваля художнього кування-дизайнера; між змістом професійної підготовки й педагогічними умовами його реалізації, що, зрештою, вступає у суперечність із потребами суспільства у фахівцях високого рівня. [2]

Мета статті – визначити, суть, принципи та педагогічні умови формування професійної культури майбутнього коваля художнього кування-дизайнера у ПТНЗ.

Для реалізації мети необхідно вирішити низку взаємодоповнюючих завдань. По-перше, слід ураховувати новий

погляд на перспективу розвитку сучасного художнього ковальства та дизайну. По-друге, чітко визначити стратегію підготовки коваля художнього кування-дизайнера, яка полягає в тому, що майбутні фахівці повинні сформувати відповідні знання, уміння й навички в конкретній галузі й набути досвіду творчої практичної діяльності, зокрема, навчитися створювати такі проекти, у яких максимально враховано запити суспільства, техніку безпеки, умови ринкової економіки й художню естетику довкілля. Оскільки художнє кування є поєднанням багатьох галузей мистецтва, а також математичних, економічних, природничих і суспільних наук, то одним з основних завдань підготовки майбутніх ковалів художнього кування-дизайнерів є формування їхнього естетичного смаку.

Окреслені завдання загалом регламентують формування професійної культури майбутнього коваля художнього кування-дизайнера, у структурі якої чільне місце посідають особистісні якості, а саме:

- відповідальність і здатність працювати для суспільства (наприклад, у процесі створення якого-небудь побутового предмету для суспільних потреб, окрім зовнішнього вигляду, необхідно ще й ураховувати його економічність, безпеку й зручність користування ним людьми різного віку, екологічні характеристики тощо);

- володіння економічними знаннями й усвідомлення потреб ринку, розуміння психології споживачів, уміння розрахувати собівартість і вартість виробу та час його реалізації (для споживачів важливим є те, як із найменшими витратами задовольнити свої запити);

- володіння суміжними галузями знань (ковалі художнього кування-дизайнери повинні володіти ґрунтовними знаннями з архітектури, фізики, екології, етики, естетики тощо, бути людьми з новаторським, творчим типом мислення, мати розвинутий спектр здібностей (з одного боку, треба, щоб вони успішно засвоїли технологічну складову обраної спеціалізації й методика проектування, а з іншого – необхідно бути вихованою людиною й мати розвинуте логічне й образне мислення, знати найновіші досягнення інформатики, сформовану мотивацію на підвищення якості проєктованих виробів і поліпшення їх конкурентоздатності на ринку);

- сформованість умінь дослідження наявного матеріалу та розв'язання актуальних проблем (на сучасному етапі розвитку

суспільства чимало людей мають доступ до мережі Інтернет і можуть отримати необхідну інформацію, що дає змогу визначити стиль проекту, рівень новизни, моделі образного мислення, допомагає у пошуку нових способів вирішення професійної проблеми).

Термін «професійна культура», що набув широкого поширення у вітчизняній педагогіці 80-х рр. ХХ століття, у більшості педагогічних досліджень розглядається як специфічна якість фахівця, в якому розкривається предметний зміст особистісної культури, яка визначається специфікою професії, професійної діяльності й професійного співтовариства. Змістове наповнення поняття «професійна культура» конкретизується в контексті тієї або іншої професії, а його визначення як атрибутивної якості певної професійної групи людей є результатом розподілу праці, що викликала відособлення певних видів спеціальної діяльності (Н. Ісаєва, І. Ісаєв, Є. Клімов, Н. Валькова та ін.).

Оскільки професійна культура має особистісну спрямованість, то більшістю дослідників (Н. Бакланова, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Рудницька та ін.) у межах системного підходу вона вивчається: 1) як сукупність цінностей-регуляторів діяльності; 2) як передумова, мета, спосіб та інструмент професійної діяльності; 3) як концентроване вираження особистості професіонала.

Професійну культуру коваля художнього кування-дизайнера ми інтерпретуємо як специфічну систему, яка функціонує на основі тісної взаємодії трьох підсистем: проектно-виробничої, соціокультурної й навчально-освітньої.

Проектно-виробнича сфера діяльності виробляє в учнів необхідний рівень знань і вмінь у: галузі візуально-образотворчих (графіка, креслення, моделювання) та логіко-семантичних засобів (символіка, стилізація, семіотика); образному та логічному моделюванню (евристика, інтуїція, асоціація, аналіз, логіка твору); виховує ставлення учнів до норм обмеження проектних дій (естетичні запити, матеріальні ресурси суспільства, досвід, ерудиція, емпіричні знання), розвиває професійну компетенцію (професійні та міжпредметні знання); формує навички організаційно-управлінської діяльності (професійна і моральна етика, основи управління, наукова організація праці тощо).

Соціокультурна сфера діяльності коваля художнього кування-дизайнера складається з характеристик пізнавальної, конструктивної,

ціннісно-орієнтаційної й комунікативної діяльності. Сконцентрована на засвоєнні майбутніми ковалями художнього кування-дизайнерами цінностей матеріальної й духовної культури в процесі пізнавальної діяльності (канони, об'єкти, зразки, методологія й т. ін.); репродуктивній і продуктивній діяльності в межах конструктивної діяльності (передача і використання зразків, розвиток знання, нові знання ідеї, концепції).

У процесі реалізації цієї сфери діяльності закладаються ціннісні й культурно-етичні норми (естетичні й етичні принципи, установки, інтереси, еталони, норми етики тощо), а комунікативна діяльність розвиває неформальні і формальні способи спілкування (переваги, особистісна і професійна диспозиція, творчі і професійні зв'язки) [1].

Навчально-освітня сфера діяльності спрямована на розвиток художніх здібностей, необхідного рівня спеціальних і професійних знань, формування внутрішніх можливостей професійного зростання, цілеспрямованості, творчого самовизначення, самоосвіти й самовдосконалення. Отже, професійна культура є продуктом і результатом професійної діяльності коваля художнього кування-дизайнера, його компетентності, а також його творчого потенціалу, здатності до самовдосконалення.

Формування професійної культури здійснюється у двох напрямках. По-перше, воно спрямоване на розвиток професійної індивідуальності («суб'ективізацію»), тобто «матеріалізацію» в проєкті комплексу спеціальних знань, умінь і навичок. Не менш важливим є другий напрям – формування особистості («професійна соціалізація»), тобто залучення майбутнього дизайнера до соціокультурного досвіду професії й суспільства загалом, вироблення в нього комплексу якостей, які сприяють розвитку професійної самосвідомості, суспільної й творчої активності [3]. Єдність «соціалізації» і «суб'ективізації» означає гармонійне поєднання особистісного й індивідуального розвитку майбутнього коваля художнього кування-дизайнера.

Побудова моделі фахівця, його професійної культури є, на наш погляд, підсумком проєктно-орієнтованого дослідження, яке передбачає одночасне використання психологічного, дидактико-методичного й професійно-специфічного поглядів на феномен професійної культури майбутнього коваля художнього кування-дизайнера й дає змогу розглядати його особистісні характеристики

крізь призму професійної діяльності. Професія коваля художнього кування-дизайнера є унікальною, оскільки поєднує всі основні види людської діяльності: пізнавальну, конструктивну, ціннісно-орієнтаційну, естетичну, комунікативну, економічну, екологічну та ін., які за мірою розвитку поділяються на відносно самостійні сфери професійної праці коваля художнього кування. Тому до майбутнього коваля художнього кування-дизайнера висувають підвищені вимоги щодо його індивідуального професійного «почерку» та відповідності високим культурно-професійним вимогам фаху, котрий можна розглядати як стрижневу базу розкриття комплексу професійних характеристик, соціальних механізмів, умов, засобів формування й розвитку фахової культури коваля художнього кування.

Професійна школа у процесі вирішення педагогічних завдань спирається на систему принципів, побудованих відповідно до вимог професії випускників, власних традицій та можливостей. Основними принципами формування професійної культури майбутніх ковалів художнього кування-дизайнерів у ПТНЗ є принцип соціальної орієнтованості; принцип інтеграції технічної, природничо-наукової, гуманітарної, економічної та художньої освіти, який забезпечує учню фундаментальність освіти, глибину й стійкість знань, здатність до самонавчання; принцип єдності загальнонаціональної та регіональної складових, який полягає в збереженні, розвитку й збагаченні ковалів художнього кування національними й місцевими традиціями; принцип креативного підходу до вирішення завдань професійної спрямованості, що передбачає постійне «занурення» учня у стан творчості, розвиває його мислення – фундаментальну якість професійної культури.

Реалізація означених принципів неможлива без визначення системи завдань, які необхідно реалізувати у процесі фахової підготовки майбутніх ковалів художнього кування-дизайнерів, розроблення та обґрунтування комплексу педагогічних умов, необхідних для їх вирішення.

Завдання, які необхідно вирішити в процесі формування професійної культури майбутніх ковалів художнього кування-дизайнерів можна сформулювати, виходячи з вимог державного освітнього стандарту й об'єднати їх у три групи: творчі, професійно-орієнтовані та науково-теоретичні.

Творчі завдання спрямовані на розвиток умінь: приймати оптимальне рішення в нестандартних ситуаціях професійної діяльності, критично ставитися до результатів своєї праці, толерантно ставитися до думки інших фахівців щодо своєї творчості, постійно фахово самовдосконалюватися.

Професійно-орієнтовані завдання спрямовані на всебічне і ґрунтовне засвоєння майбутнім фахівцем усієї системи професійних та дизайнерських знань, методів проектування, розвиток навичок рефлексії в системі діяльності, формування навичок розуміння та інтерпретації креативних ідей у реальних умовах виробничої діяльності, виходячи з фінансових і технічних можливостей.

Науково-теоретичні завдання сприяють розвитку в учнів зацікавленого ставлення та поваги до ковальської справи та методології проектної творчості в контексті історичного й актуального існування професії, самостійності у вирішенні завдань проектної діяльності, пошуку нових прийомів її здійснення.

Водночас, доцільно відзначити, що група професійних завдань у процесі підготовки переважно передує групі творчих. Проте система навчання коваля художнього кування передбачає домінування творчих завдань. При цьому ми не протиставляємо ці групи одна одній, а лише акцентуємо на механізмі формування професіонала високого рівня., яке починається з ідеї творчості, до якої поступово долучаються компоненти ідеї професіоналізму.

Виходячи з окреслених завдань, процес формування фахової культури майбутнього коваля художнього кування-дизайнера може бути успішним при виконанні таких педагогічних умов:

1. Інтеграція загальноосвітніх, загальнопрофесійних і професійно-теоретичних дисциплін і виробничого навчання, яка здійснюється на основі методу «проектного навчання». Застосування цього методу дає змогу під час фахової підготовки майбутнього коваля художнього кування-дизайнера акцентувати увагу на квазіпрофесійну діяльність як «створення образу», пізнання цього образу в контексті створення (в процесі проектної діяльності) та формування особистості, яка відповідальна за свої творіння. У роботі над проектом можуть працювати викладачі різних навчальних дисциплін (технічних, гуманітарних, економічних та спеціальних), а міжпредметні знання інтегруються за рахунок спільних об'єктів вивчення.

2. Ініціювання рефлексії як механізму навчально-проектної діяльності учнів. Рефлексія сприяє формуванню у фахівців таких важливих особистісних і професійних якостей, як самостійність, відповідальність за ухвалені рішення, комунікативність, здатність побачити свої досягнення й помилки у відтворенні різних думок, здатність переносити знання, уміння, навички, систему розумових дій у нові, нестандартні умови, уміння комбінувати, синтезувати раніше засвоєні способи діяльності в нові, дає змогу будувати поведінку, адекватну соціальним нормам і вимогам професії.

3. Комплексна реалізація в процесі професійної підготовки майбутніх ковалів художнього кування-дизайнерів культурологічного й синергетичного підходів. При цьому ми виходимо з того, що культурологічний підхід буде продуктивнішим, якщо він реалізується в єдності із синергетичним. Для цього існує низка причин. По-перше, сама ковальська дизайн-діяльність є невід'ємною частиною, феноменом культури, тому її розвиток може бути забезпечений тільки в соціокультурних межах. По-друге, коваль художнього кування – це не тільки суб'єкт культурного саморозвитку, але й транслятор культурних зразків, що можливо лише за умови в нього особистісно-творчого ставлення до навколишнього світу, що дає змогу відтворювати засвоєні зразки культури й створювати нові форми. Тому для ефективного формування професійної культури майбутнього коваля художнього кування-дизайнера у ПТНЗ необхідно побудувати таку освітню систему, характерними ознаками якої є нелінійність, незавершеність і відкритість, суб'єктність, відносна передбаченість результатів освіти.

4. Взаємозв'язок теоретичної й практичної підготовки майбутнього коваля художнього кування-дизайнера на принципах контекстного навчання, коли за допомогою всієї системи дидактичних форм організації навчальної діяльності, методів і засобів моделюється міжпредметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним теоретичних і практичних знань накладено на канву цієї діяльності. Професійну культуру майбутнього коваля художнього кування ми розуміємо як системне особистісне новоутворення, для якого характерна єдність професійних знань, практичних умінь і навичок, соціально значущих якостей особистості.

Поєднання цих складників функціонує на рівні трьох взаємозв'язаних структурних компонентів: проектно-виробничого, соціокультурного та навчально-освітнього.

Формування професійної культури у процесі фахової підготовки майбутнього коваля художнього кування-дизайнера має ґрунтуватися на принципах соціальної орієнтованості, інтеграції технічної, природничо-наукової, економічної, гуманітарної та художньої освіти, єдності загальнонаціонального та регіонального складників, креативного підходу до вирішення навчальних завдань професійної спрямованості.

Отже, педагогічними умовами успішного формування професійної культури майбутнього коваля художнього кування-дизайнера є: інтеграція загальноосвітніх, загальнопрофесійних професійно теоретичних дисциплін та виробничого навчання; ініціювання рефлексії як механізму навчально-проектної діяльності учнів; реалізація в освітньому процесі культурологічного та синергетичного підходів; взаємозв'язок теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців на принципах контекстного навчання.

Список використаних джерел

1. Матвеева Т. В. Формирование профессиональной культуры дизайнеров средствами композиции в образовательном процессе вуза: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. В. Матвеева. — Орел, 2007. — 20 с.

2. Соболев О. В. Интеграция дизайна и маркетингу в современной проектной культуре: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 05.01.03 технічна естетика (мистецтвознавство) / О. В. Соболев. — Х., 2004. — 20 с.

3. Третьякова Т. А. Формирование профессиональной культуры будущих инженеров ландшафтного дизайна: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т. А. Третьякова. — Саратов, 2008. — 21 с

Собко Я. Формирование профессиональной культуры будущего кузнеца художественнойковки-дизайнера: суть, принципы и педагогические условия

В статье рассмотрена суть понятия «профессиональная культура будущего кузнеца художественнойковки-дизайнера», проанализированы особенности функционирования и взаимодействия в этой культуре проектно-производственной, социокультурной, учебно-образовательной подсистем, на основе чего определены принципы и система заданий профессиональной подготовки, сформулированы педагогические условия формирования этого интегрального качества у учащихся профессионально-технических учебных заведений, которые готовят специалистов кузнечного дела.

Ключевые слова: профессиональная культура, подсистемы, принципы, профессиональная подготовка, ПТУ, кузнечное дело.

Sobko Y. Formation of professional culture of the future artistic blacksmith forging designer: essence, principles and pedagogical conditions

In the article the essence of concept «professional culture of the future artistic blacksmith forging-designer» is considered; features of functioning and interaction in this culture project-production, sociocultural, educational subsystems are analyzed on the basis of what principles and system of tasks of training are defined; pedagogical conditions of formation of this integral quality at students of vocational schools which prepare professionals blacksmithing are formulated.

Key words: professional culture, subsystems, principles, training, blacksmithing.

ВИКОРИСТАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ У ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СЛУЖБИ ПОРЯТУНКУ

У статті розглядаються особливості виховання майбутніх офіцерів служби порятунку з використанням національних традицій. Проаналізовані основні напрями та принципи виховання, які забезпечують почуття гордості за свою країну, повагу до державної символіки, мови культури, прагнення до милосердя, доброти, поваги.

Ключові слова: *напрями виховання, принципи виховання, служба порятунку, національні традиції.*

З проголошенням незалежності України думка про доцільність використання в навчально-виховному процесі національних традицій здобула чимало прихильників, адже важливою передумовою розвитку особистості є національна самоідентифікація, тобто здатність осмислювати власне походження і прагнути знати кращі сторони свого народу, нації, етносу. Національна культура виступає першоосновою формування цілісно розвиненої особистості, її самореалізації. Лише через неї можливе досягнення загальнолюдської культури. Незнання особливостей національної культури може призвести до денаціоналізації, занепаду духовності, що насамперед проявляється у ставленні до рідної мови, історії свого народу, його традицій та звичаїв.

Сучасне виховання важко уявити без національної мови, культури, традицій. Дослідження в даному напрямку ведуться не лише в Україні. Тривалий час послідовними прихильниками визначальної ролі почуття національного у вихованні були видатні педагоги Європи. Адже все виховання повинно виростати з народної психології, з традицій, зі світогляду. Серед вітчизняних освітян таку тезу відстоювала С. Русова. Професор Я. Кузьмів, виступаючи на Першому українському педагогічному конгресі 1935 р. у Львові, так визначив місце національного виховання: треба "вводити і призвичаювати молоде покоління до чинної і творчої участі в рідній, а даліше через неї також у вселюдській культурі. Народ тільки тоді

розвине свою особовість, коли стане на службу вселюдським ідеалам. Одначе основою і остаточною метою стане все ж особовість народу" [1].

В. Сухомлинський називав народні традиції „живим, вічним джерелом педагогічної мудрості", „зосередженням духовного життя народу" [2].

Метою статті є визначення основних напрямів використання національних традицій у процесі виховання майбутніх офіцерів служби порятунку.

Виклад основного матеріалу. Кожна нація, кожний народ, зокрема, український, навіть кожна соціальна група має свої обряди, звичаї, традиції, фольклор, що вироблялися протягом багатьох століть і освячені віками. Але усе це - не є відокремленим явищем в житті народу. Це втілені в рухи і дію світовідчуття, світосприймання та взаємини між окремими людьми.

Система виховання майбутніх офіцерів служби порятунку, повинна базуватись на основних національних традиціях Українського народу, які включатимуть в себе виховання в курсантів почуття гордості за свою країну, повагу до державної символіки, мови культури, виховання на прикладах героїчного минулого видатних постатей нашої держави та народу, прагнення до милосердя, доброти, поваги. Реалізація та ефективність даної системи не можливі без основних напрямів виховання, таких як ;

Патріотичне виховання - формування патріотичних почуттів означає вироблення високого ідеалу служіння народові, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання української держави. Воно покликане формувати громадянина-патріота, виробляти глибоке розуміння громадянського обов'язку, готовність у будь-який час стати на захист Батьківщини, оволодівати військовими і військово-технічними знаннями, спонукати до фізичного вдосконалення, а також вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії українського народу, його Збройних Сил.

Громадянське виховання – процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, залучати її до суспільного життя, в якому права людини є визначальними.

Правове виховання - формування правової культури - прищеплення поваги до прав і свобод людини і громадянина, Конституції, державних символів (Герба, Прапора, Гімну); знання й дотримання у поведінці Законів України; активна протидія особам та установам, що порушують закони, завдають збитків державі, зазіхають на територіальну цілісність і незалежність України.

Важливе місце в системі виховання займає утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, любові, доброти, патріотизму, працелюбства, поваги до старших. Ефективність морального виховання значно зростає в разі його опори на народну мораль, традиції, звичаї, обряди, які містять у собі високі моральні цінності (ідеї, ідеали, погляди, поведінкові норми), збагачені тисячолітнім досвідом мудрості народу, мають моральний потенціал, спрямований на виховання особистості.

Цілісний процес виховання передбачає художньо-естетичну освіченість і вихованість особистості. Виховуючи у молоді естетичні погляди, смаки, які ґрунтуються на народній естетиці та на кращих надбаннях цивілізації, національне виховання передбачає вироблення умінь власноручно примножувати культурно-мистецьке надбання народу, відчувати й відтворювати прекрасне у повсякденному житті.

Трудове виховання - формування творчої, працелюбної особистості, умілого господаря, що володіє відповідними навичками та вміннями, професійною майстерністю, на основі сучасних знань про ринкову економіку може самостійно віднайти застосування власним здібностям у системі виробництва, науки, освіти.

Фізичне виховання - утвердження здорового способу життя як невід'ємного елемента загальної культури особистості. Повноцінний фізичний розвиток особистості, формування її фізичних здібностей, зміцнення здоров'я, гармонія тіла і духа, людини і природи - основа фізичного виховання.

Екологічне виховання - передбачає формування екологічної культури особистості, усвідомлення себе частиною природи, відчуття відповідальності за неї як за національне багатство, основу життя на землі, залучення вихованців до активної екологічної діяльності, нетерпиме ставлення до тих, хто завдає шкоди природі.

Розглянуті напрями виховання тісно взаємопов'язані, доповнюють один одного, мають самостійне теоретико-

методологічне значення. Разом з тим, усі вони утворюють систему національного виховання [3].

Запорукою ефективності виховного процесу є органічне поєднання системи принципів національно-патріотичного виховання в цілісну систему, яка забезпечує досягнення відповідних результатів - міцно і органічно засвоєних загальнолюдських і українських національних цінностей. Виховання майбутнього офіцера служби порятунку має бути спрямоване передусім на розвиток патріотизму, націоналізму — любові до свого народу, до України, що забезпечується такими основними принципами [4]:

принцип національної спрямованості виховання, який передбачає формування у молоді національної свідомості, любові до України, свого народу, шанобливого ставлення до його культури, здатності зберегти свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;

– принцип культуровідповідності, який передбачає виховання як культуротворчий процес, спрямований на формування базової культури особистості, базуючись на набутому морально-етичному досвіді людства;

– принцип гуманізації виховного процесу зосереджує увагу на особистості як вищій цінності;

– принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає, що учасники виховного процесу виступають рівноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції;

– принцип цілісності означає, що виховання організовується як системний педагогічний процес, спрямований на гармонійний та різнобічний розвиток особистості, формування в неї цілісної картини світу, передбачає забезпечення наступності напрямів та етапів виховної роботи;

– акмеологічний принцип вимагає орієнтації виховного процесу на вищі морально-духовні досягнення і потенційні можливості особистості, створення умов для досягнення нею життєвого успіху, розвиток індивідуальних здібностей;

– принцип особистісної орієнтації означає, що загальні закони психологічного розвитку проявляються у кожній людині своєрідно і неповторно;

– принцип життєвої творчої самодіяльності передбачає становлення особистості як творця свого життя, який здатен приймати особисті рішення, і нести за них відповідальність, повноцінно жити і активно діяти, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни;

– принцип толерантності передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, формування у вихованців відкритості, толерантного ставлення до цінностей, відмінних від національних ідей, до культури, мистецтва, вірувань інших народів, здатності диференціювати спільне та відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру, як невід'ємну частину загальнолюдської.

Висновки. Процес національно-патріотичного виховання майбутніх рятівників, повинен органічно поєднуватися з національною самосвідомістю громадянина, яка ґрунтується на національній традиціях, що розвивають в молоді віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє; волю до праці на користь народу; вміння осмислювати моральні та культурні цінності; історію, звичаї, обряди, символіку; систему вчинків, які мотивуються любов'ю, добротою, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією.

Список використаних джерел

1. Дудар О.В. Залучення національних традицій до сучасної системи виховання: / О. В. Дудар // Виховна діяльність педагога як фактор гуманізації простору дитинства : зб. наук. праць науково-практична конференції, 21.11.11 р., м. Київ. – К., 2011. – С. 159–163.

2. Бойко А.М., Титаренко В.П. Український рушник: засіб національного виховання: навчально-методичний посібник / А.М.Бойко, В.П.Титаренко. - К. : Верстка, 1998. – 219 с.

3. Туренко Н. О. Національне виховання: основні підходи і практики реалізації / Н. О. Туренко // Інформаційний збірник АПН України. – 1993. – Вип. 3-4. – С. 2–4.

4. Указ Президента України “Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання молоді” № 3754/981/

538/4927.10.p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.rada.gov.ua.

Большой Я. Использование национальных традиций в воспитании будущих офицеров службы спасения

В статье рассматриваются особенности воспитания будущих офицеров службы спасения с использованием национальных традиций. Проанализированные основные направления и принципы воспитания, которые обеспечивают чувство гордости за свою страну, уважение к государственной символике, языка культуры, стремления к милосердию, доброте, уважению.

Ключевые слова: направления воспитания, принципы воспитания, служба спасения, национальные традиции.

Bolshoy Y. Using national traditions in the education of future officers rescue

In this article, peculiarities of education of future officers of rescue service are considered with the use of national traditions. It was analyzed basic tendencies and principles of education, that provide the feeling of pride for country, respect to state symbolic, language of culture, aspiration for charity, kindness, respect.

Key words: tendencies of education, principles of education, rescue service of, national traditions.

СУЧАСНІ НАУКОВІ ВИМІРИ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ

У статті розглядаються основні теоретичні положення формування мотивації учіння студентів, а також визначені рівні її розвитку.

Ключові слова: мотивація, потреба, учіння, рівні розвитку мотивації, методи, методика.

Кардинальні перетворення в усіх сферах суспільного життя України, національне відродження, розширення економічної самостійності зумовлюють необхідність докорінного перегляду підходів до підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах. Держава на початку третього тисячоліття потребує не стільки великої чисельності фахівців, скільки людей нової генерації, особистостей з гуманістичним способом мислення та універсальністю знань.

Необхідно зазначити, що найважливішим психологічним чинником, що впливає на розвиток творчого потенціалу особистості, є мотивація. У загальному вигляді проблема мотивації учіння є проблемою причин, які наперед визначають різні форми виявлення активності тих, хто навчається. Таким чином, мотивацію слід розглядати не тільки як умову ефективного оволодіння знаннями, а й як важливий чинник розвитку особистості фахівця, мету виховання. Якраз цим питанням присвячені численні психолого-педагогічні розвідки, в яких розглядаються основні спонуки діяльності людини – потреби, мотиви, цілі.

Проблема мотивації учіння настільки тісно пов'язана з різними аспектами психолого-педагогічної науки, що її успішне розв'язання значною мірою визначається осмисленням того суттєвого внеску, який зробили відомі вчені в дослідження загальнотеоретичних і методологічних проблем (К.О.Абдульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, А.В.Брушлінський, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, К.Левін, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, П.Г.Лузан, Н.Г.Нічкало, А.Маслоу, К.Роджерс, С.Л.Рубінштейн, Д.М.Узнадзе,

З.Фрейд, Х.Хекхаузен та ін.), а також проблем виховання і мотивації (І.Д.Балл, Б.С.Братусь, Ф.Б.Василюк, А.І.Дьомін, О.В.Киричук, В.І.Ковальов, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, І.Д.Пасічник, В.А.Роменець, В.А.Семиченко, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, Т.С.Яценко та ін.).

Мета статті – дослідити науково-методологічні аспекти вивчення мотивації учіння студентів вищих навчальних закладів.

Найчастіше в психолого-педагогічних працях при вивченні потреб та мотивів застосовується (модифікується) метод мотиваційної індукції Ж.Нюттена [14]. Теоретичні погляди Ж.Нюттена на природу, характеристики та функції потреб близькі до концептуальних положень О.М.Леонтьєва. У них збігаються погляди на природу та сутність людських потреб, на їх предметність. Учені вважають, що до діяльності якраз спонукає потреба у чомусь, нестача чогось.

Методика Ж.Нюттена ґрунтується на ідеї закінчення досліджуванним незакінчених речень. У результаті експериментатор отримує зразок об'єктів, що так чи інакше цікавлять чи мотивують респондента, яких він досягає, бажає чи уникає. Згідно з методом Ж.Нюттена, ці специфічні об'єкти-цілі є конкретизаціями основних потреб, які розвинулися і проявляються в конкретних обставинах. Учений припускає, що ці конкретні об'єкти характеризують обставини життя суб'єкта. Ж.Нюттен виділяє 8 основних категорій мотивації, за допомогою яких визначається предметний зміст потреби: 1) S – той чи інший аспект особистості суб'єкта (уявлення про себе, здібності, риси характеру тощо); 2) SR – всяка діяльність, об'єкт якої – сам суб'єкт чи один із його аспектів, іншими словами, діяльність для розвитку себе (саморозвиток, реалізація своїх проєктів тощо); 3) R – діяльність, пов'язана з очікуваним результатом (професійна діяльність); 4) C – все, що стосується соціальних контактів; 5) E – дослідницька, пізнавальна діяльність; 6) T – релігійна мотивація; 7) P – все, що стосується власності, придбання якогось об'єкта; 8) L – бажання, пов'язані з проведенням дозвілля, розваг, ігор [14].

Вербальна методика Ж.Нюттена (МІМ) складається з двох етапів: 1) отримання даних про мотиваційні об'єкти індивіда за допомогою процедури завершення речень; 2) наступна локалізація їх у часі за допомогою коду (вивчається часовий аспект мотивації). Характер самої пізнавальної діяльності не сталізується, мотивація зводиться до виявлення потреб, хоч їх рівні не аналізуються. На наш

погляд, позитивними ознаками МІМ є те, що вона дозволяє: а) визначати зміст окремих потреб і потребо-мотиваційної сфери в цілому; б) з'ясувати інтенсивність потреби, непрямым показником якої є частота наведення об'єктів тієї чи іншої категорії мотивації; в) виявляти стійкість потреби, «класифікувати мотивації суб'єктів через компоненти, які стосуються природи об'єкта» [1, с.127].

Незважаючи на те, що за допомогою методу мотиваційної індукції можна розглядати змістові і динамічні характеристики мотивації особистості, його результати повинні співставлятися з результатами інших методик, доповнюватися. Це переконливо доводить Є.Є.Васюкова, яка протягом багатьох років досліджувала рівні розвитку пізнавальної потреби (на матеріалі шахів) за допомогою модифікованого нюттенівського методу. Досить слушним є висновок Є.Є.Васюкової про те, що саме пізнавальна потреба високого рівня зумовлює творче мислення [1]. У розвідці вона аналізує загальні категорії, які торкаються змісту потреб: 1) у самоактуалізації; 2) у володінні певними індивідуальними особливостями; 3) у професійному самовизначенні в шахах; 4) у діяльності; 5) у навчанні; 6) у грі; 7) участі у змаганні; 8) у шаховій діяльності; 9) у досягненні; 10) у результаті; 11) у пізнанні; 12) у спілкуванні; 13) у «матеріальних умовах»; 14) у відпочинку; 15) у здійсненні неймовірних подій і об'єктивних подій у шахах; 16) в естетичній діяльності; 17) у дослідженні.

Слід визнати, що висновки дослідження шахової діяльності Є.Є.Васюковою взагалі на проблеми пізнавальних потреб є дещо проблематичними. У працях вченого також не можна знайти відповідь на запитання: що ж спонукає людину навчатися грі у шахи? Вона визначає потреби респондентів, які уже грають, що звужує висновки «розвитку пізнавальної потреби» та, врешті, так і залишається у полоні обмежень нюттенівської методики. На наш погляд, «...доповнення кожної незакінченої фрази є необхідним, але не достатнім у дослідженні цього складного феномену. У методиках Є.Є.Васюкової, Л.П.Гур'єва, Ж.Нюттена, В.С.Юркевича та інших не знайшов відображення поділ мотивів та потреб на ті, що розуміються, і реально діючі.

Заслуговують на увагу підходи до вивчення мотивації учіння А.К.Маркової, Т.О.Матіс та О.Б.Орлова. Вчені пропонують практичну програму вивчення мотивації, яка структурує такі блоки: власне

мотиваційний; цільовий; емоційний та пізнавальний [11]. Узавши за основу «незакінчені речення», учні, поряд з цим, радять застосовувати прийоми вибору (багатоступінчатий вибір; повернення до способу вирішення після отримання правильної відповіді; вибір у ситуації тощо). Цілі учіння пропонується вивчати при перерві та незавершеній діяльності; «набридливості» нецікавої роботи; виконання занадто складного завдання чи завдання, яке взагалі не може бути розв'язане тощо. Важлива роль відводиться аналізу емоцій, переважно через спостереження, та умінь вчитися. Останній критерій досліджує вивчення знань учнів, навчальну діяльність та научуваність. Погоджуємося з прийнятою вченими методологією дослідження: «...висновки можна робити тільки на основі співставлення результатів, отриманих взаємоуточнювальними методами. В іншому випадку існує значний ризик отримати неправильну інформацію» [12, с.89].

На наше переконання, не всі положення методики вивчення мотивації учіння, розробленої вченими А.К.Марковою, Т.О.Матіс та О.Б.Орловим, можна успішно застосовувати в умовах вищої школи. Відповідно до прийнятого концептуального положення про діалектичну єдність потреб, цілей та мотивів учіння, немає потреби окремо вивчати цілепокладання та мотиви учіння: ці компоненти навчально-пізнавальної діяльності формуються і розвиваються поєднано. Це по-перше. По-друге, запитання: «Для чого необхідно вивчати емоції учнів вчителю?» так і не знайшло своєї відповіді. Викликає також сумнів прийом вивчення емоцій учнів, коли вони виконують письмову роботу. По-третє, вивчення у школярів умінь вчитися (вивчення знань – види, етапи засвоєння, рівні, якості; вивчення навчальної діяльності – рівні виконання дій, якості дій, результат навчальної діяльності; вивчення научуваності – види научуваності, рівні научуваності, етапи, якості, прояви є досить складним блоком, який акумулює в собі майже всі характеристики навчально-пізнавальної діяльності, а тому інколи важко поєднати той чи інший параметр саме з мотивацією учіння).

З'ясуємо критерії рівнів розвитку мотивації учіння у студентів та виконаємо психолого-педагогічне обґрунтування означених рівнів. Орієнтуючись на діяльнісний підхід до формування потребо-мотиваційної сфери особистості, структуру навчально-пізнавальної діяльності, результати дослідження вченими мотиваційних процесів,

власні наукові доробки, до параметрів, що характеризують розвиток мотивації учіння студентів, ми віднесли: а) зміст навчальних дій; б) результат учіння; в) емоції. Зупинимося на цих аспектах більш детально.

Мотивація учіння студентів здебільшого визначається їх навчальною діяльністю. Основним елементом структури навчальної діяльності є навчальна дія. А.В.Петровський і Л.Б.Ительсон справедливо наголошують, що «...учіння має місце там, де дії людини керуються усвідомленою метою засвоїти певні знання, навички, уміння» [6, с.123]. В свою чергу психологи, які розробляли теорію розвивального навчання, стверджували, що необхідно оцінювати підсумки навчання не тільки за знаннями (які є результатом), а й за мислительними процесами і якостями мислительної діяльності. Це означає, що потрібно визначити, наскільки студенти володіють прийомами розумової діяльності, й особливим чином впливати на їх формування.

Розумова дія і етапи її формування всебічно досліджувалися П.Я.Гальперінім, Н.Ф.Тализіною та ін. [2]. У своїй теорії ці дослідники визначають чотири основні характеристики розумової дії: а) ступінь оволодіння розумовою дією; б) ступінь її узагальнення; в) повнота фактично виконаних операцій; г) міра засвоєння. У цій концепції винайдені також три типи учіння: при першому типі учень недостатньо розуміє зміст навчального матеріалу, суттєві ознаки не відрізняє від несуттєвих, а його навчальні дії побудовані на спробах та помилках; при другому типі учіння учень краще розуміє зміст матеріалу; третій характеризується тим, що учень самостійно формує свої навчальні дії на основі аналізу умов і повної орієнтації в них. Причому, вони формуються швидко, виконуються без помилок і легко переносяться у нові умови. Бажано, щоб викладач формував якраз третій тип учіння, «який забезпечує позитивну мотивацію» [11, с.105].

Концепція навчальної діяльності В.В.Давидова ґрунтується на тому, що повноцінне учіння повинне включати в себе три компоненти: розуміння і прийняття навчальних завдань; виконання учнями активних навчальних дій (зміна, порівняння, моделювання); дій самоконтролю і самооцінки. Якщо учень добре розуміє навчальне завдання і зміст вправ, а також контролює і оцінює себе, то в нього розвивається позитивна мотивація навчання. С.У.Гончаренко так характеризує теорію розвивального навчання: «Методика

розвивального навчання передбачає інтенсивну розумову роботу шляхом організації проблемного навчання, запровадження системи пізнавальних завдань, озброєння їх прийомами пізнавальної діяльності» [4, с.289].

Зазначені положення дають підстави для висновку про те, що певному рівню мотивації учіння відповідають ті чи інші рівні виконання навчальних дій. Орієнтовні дії спрямовані на аналіз умов ситуації, співставлення її зі своїми можливостями, що призводить до формування навчального завдання; виконавські дії – активні перетворення учнем навчального об'єкта (математичного, лінгвістичного тощо); оцінної дії з контролю та аналізу власної діяльності. Кожний із цих видів навчальних дій перебувають на певному етапі засвоєння. Орієнтовні дії можуть виконуватися, як: а) розуміння готового завдання, поставленого викладачем; б) активне прийняття для себе цього завдання (довизначення, перевизначення його для себе відповідно з рівнем домагань); в) самостійна постановка учнями навчальних завдань; г) самостійна постановка учнями декількох навчальних завдань. Виконавські дії характеризуються такими етапами засвоєння: а) виконання окремих операцій як ланок дій; б) виконання основних навчальних дій (аналіз, зміна, порівняння, моделювання); в) виконання декількох навчальних дій у поєднанні з одним завданням і об'єднаних у блоки – прийоми, способи, методи навчальної роботи; г) застосування цих блоків на усвідомленому рівні (уміння) або «автоматично» (навички) [11]. Етапи засвоєння контрольної-оцінних дій такі: а) самоконтроль і самооцінка за результатами роботи на основі співставлення із зразком; б) самоконтроль і самооцінка у процесі роботи; в) самоконтроль і самооцінка до початку роботи як прогнозування її перебігу і передбачуваного результату.

Виділяють репродуктивний і продуктивний рівні виконання навчальних дій. На репродуктивному рівні проходить усвідомлене заучування теорії та відтворення зразка розумової чи практичної дії. При цьому студенти засвоюють готові висновки науки, відомі способи дій, поняття, основні положення теорій, правила, закони, формули, теореми [10]. Зразком репродуктивних навчальних дій є дія за алгоритмом, застосування правил, заучування, виконання вправ, спостереження за наочністю, слухання, осмислення; дія за зразком.

На продуктивному рівні навчальні дії відрізняються тим, що студент самостійно застосовує відомі знання в інших умовах, його діяльність характеризується міркуванням, роздумуванням, розумовим пошуком, він самостійно ставить завдання на основі співвідношення умов у новій ситуації, розчленовує їх на окремі, шукає нові, нестандартні способи вирішення. Має рацію А.В.Петровський, вказуючи, що саме за допомогою розумової діяльності, яка бере початок у проблемній ситуації, і вдається створити, відкрити, знайти, винайти нові способи і засоби досягнення завдань і задоволення потреб [6].

Учені справедливо стверджують, що учіння має місце там, де дії людини визначаються свідомою метою оволодіти певними знаннями, уміннями та навичками (Л.Б.Ітельсон, А.В.Брушлінський, С.Д.Максименко та ін.). Результатами учіння є: а) засвоєння інформації про значні властивості світу, необхідної для організації тих чи інших видів ідеальної чи практичної діяльності (продукт цього процесу – знання); б) оволодіння прийомами і операціями, з яких складаються всі ці види діяльності (продукт цього процесу – навички); в) оволодіння способами використання наголошеної інформації для правильного вибору і контролю прийомів і операцій у відповідності з умовами завдання і поставленою метою (продукт цього процесу – уміння).

Не вдаючись до аналізу репродуктивного та продуктивного рівнів засвоєння знань, слід зазначити, що для вивчення мотивації учіння важливим параметром є якість знань. За цією характеристикою виділяються такі групи якостей: а) системність, систематичність, науковість, узагальненість, усвідомленість, фундаментальність; б) гнучкість, мобільність, оперативність; в) дієвість, спрямованість на практичне використання; г) повнота, обсяг, точність, міцність [11].

Не менш важливим критерієм вивчення та розвитку мотивації учіння є почуття як показник того, як проходить процес задоволення пізнавальних потреб. Виникаючи у процесі діяльності, позитивні емоційні стани свідчать про сприятливе протікання процесу задоволення потреб, а незадоволені потреби супроводжуються негативними емоціями. Незважаючи на те, що в психолого-педагогічній літературі проблема емоцій та почуттів досить ґрунтовно висвітлена, все ж деякі питання потребують окремого розгляду. Відомі лише окремі праці (К.Ізард, Т.М.Малкова, Ж.Піаже,

В.А.Семиченко, П.Фресс, О.Я.Чебикін), у яких досліджуються розпізнавання емоцій за експресивними ознаками студентів, аналізуються реакції педагогів на їх емоційні прояви. З цього приводу П.Г.Лузан зазначає, що: 1) ознаки, за якими слід розпізнавати емоції студентів, можна поділити на зовнішні і внутрішні, об'єктивні та суб'єктивні; 2) для діагностики вираження емоцій серед зовнішніх ознак найважливішими є міміка рота, вираз очей, побічні дії, положення окремих частин тіла, голос, інтонація; 3) слід розрізняти такі основні групи емоцій: а) здивування, подив; б) нудьга, байдужість; в) допитливість, цікавість, інтерес; г) гнів, злість; д) радість, задоволення; е) побоювання, страх; є) сором, збентеження, ніяковість; ж) презирство, огида; з) страждання, розчарування, образа [9].

Цікавий підхід до емоцій знаходимо у Ж.Годфруа. Психолог наголошує, що при характеристиці емоцій найважчим є те, що емоція проявляється одночасно і у внутрішніх переживаннях, і в поведінці. Внутрішні переживання суб'єктивні, і єдиний спосіб ознайомлення з ними – запитати у суб'єкта, що він відчуває. Ж.Годфруа стверджує, що поведінка також ненадійний показник: вираження емоції часто буває пов'язане з культурою, до якої належить людина: наприклад, насуپлені брови чи усмішка не обов'язково однозначно сприймаються на Сході і на Заході [3].

Здатність розуміти експресію формується в умовах конкретної практики спілкування, а розвиток і удосконалення цієї властивості є важливою умовою оптимізації комунікативної діяльності.

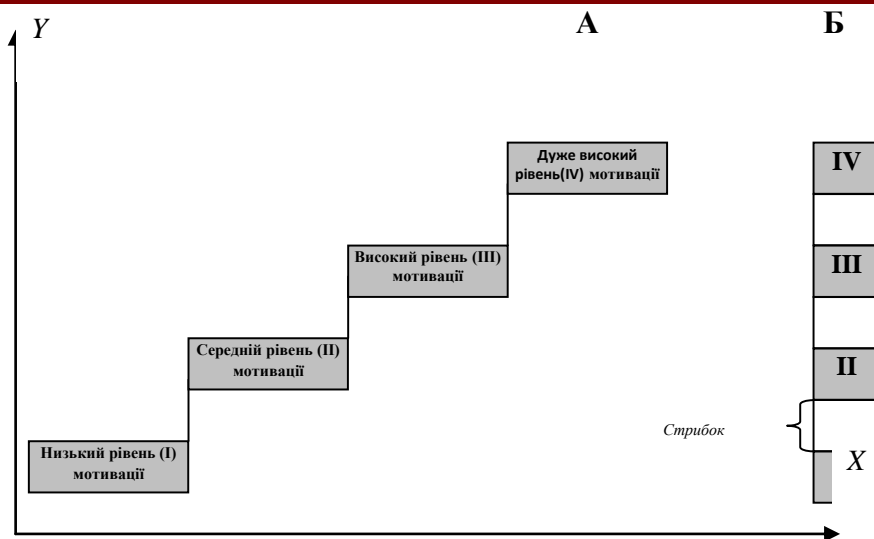
Через виразніші рухи розкривається внутрішня сутність людини, а тому саме експресія є одним із основних джерел інформації про психічні властивості людини. Відомо, що А.С.Макаренко радив педагогам розвивати вміння «читати з обличчя».

Проведене обґрунтування основних критеріїв розвитку мотивації учіння студентів та аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми дозволяють виділити чотири рівні мотивації учіння: перший (низький), другий (середній), третій (високий), четвертий (дуже високий). Для оцінки ефективності роботи з формування мотивації учіння необхідно використати такі параметри, як зміст навчальних дій, результат учіння, характеристику емоцій студента, які він відчуває в навчальній діяльності [5, с. 41].

Після окреслення означених позицій необхідно проаналізувати сам процес розвитку мотивації учіння. Вважаємо за доцільне звернутися до праці В.І.Лозової, у якій досліджено розвиток активності учнів. В.І.Лозова переконала, що пізнання проблеми веде до накопичення знань, відмінних від тієї інформації, яка накопичувалася у проблемній ситуації. Так здійснюється один із законів діалектики – перехід кількості в якість: обмірковування вже відомого приводить до виявлення невідомого і його пізнання, яке здійснюється або в процесі пізнання нових відносин того чи іншого явища з іншими явищами, або засвоєння сутності самого процесу [8].

Засвоєння навчального матеріалу йде від кількісного накопичення знань до якісного стрибка. Б.М.Кедров, розкриваючи проблеми наукового відкриття, справедливо зазначає, що будь-який стрибок у дослідженні припускає наявність трьох головних стадій розвитку: підготовку, яка має еволюційний характер, коли відбувається накопичення інформації для відкриття; стадію безпосереднього здійснення стрибка та стадію подальшого руху на основі здійснення відкриття [7]. З певними узагальненнями можна стверджувати, що процес пізнання невідомого дуже близький до процесу навчання. Студенти пізнають нове під керівництвом викладача. Наголошені положення та діяльнісний підхід до формування мотивації учіння дають підстави констатувати, що відповідно до рівнів знань та умінь студентів розвиваються і рівні мотивації викладача, який передбачає результати їх навчально-пізнавальної діяльності, визначає раціональні способи досягнення мети. Вважаємо за доцільне підкреслити, що стрибкоподібний характер наукового відкриття має місце і в оволодінні знаннями, вміннями та навичками.

Це дозволяє певним чином змоделювати послідовність формування мотиваційних рівнів, діалектику розвитку мотивації учіння в цілому. Стрибкоподібний характер розвитку мотиваційних рівнів показаний на рис.1.



А – рівні розвитку мотивації учіння

Б – проекція рівнів, яка відображає стрибкоподібний характер їх розвитку

Рис. 1 **Схема розвитку мотивації учіння студентів**

По осі Y відкладений результат учіння: від обмеженого запасу знань, невміння переносити знання у практичну площину, пізнання і відтворення знань на низькому рівні мотивації (I) і до глибокої обізнаності у певній галузі на енциклопедичному рівні, нових ідей, здібностей відкривати нове, здатності творити на дуже високому рівні (IV). Зміст навчальних дій (від виконання навчальних дій за інструкцією, зразком, заучування на I рівні і до самостійних досліджень, пошуку, відкриття на IV рівні) послідовно ускладнюється по осі X. Стрибноподібний характер розвитку мотивації учіння показаний на проекції рівнів на вісь Y (Б).

Отже, формування мотивації учіння студентів на сучасному етапі є об'єктивною необхідністю, яка зумовлюється складними процесами в суспільстві, відповідальністю суб'єктів навчально-виховного процесу за майбутню діяльність спеціаліста. «Якщо наукове пізнання вимагає активності суб'єкта, то в навчальній діяльності необхідно створювати умови, які сприяли б формуванню активності як передумови успіху в навчанні» [8, с. 60]. У подальшому зазначену наукову проблему слід розглянути через призму

обґрунтування обставин та умов, які сприяють ефективному формуванню потреб та мотивів учіння студентів з метою підготовки висококваліфікованих фахівців.

Список використаних джерел

1. Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мышлении / Е.Е. Васюкова // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С.91-103.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я.Гальперин. – М. : Наука, 1966. – С.236-277.
3. Годфруа Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. – В 2-х т.– Изд. 2-е, стереотип.– М. : Мир, 1996. – Т.1. – 491 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів: [монографія / І.В.Зайцева]. – Ірпінь : редакційно-вид. відділ АДПС України, 2000. – 191 с.
6. Ительсон Л.Б., Петровский А.В. Деятельность / Л.Б. Ительсон, А.В.Петровский // Общая психология: Учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред. А.В.Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – С.93-126.
7. Кедров Б.М. О теории научного открытия / Б.М. Кедров // Научное творчество. – М. : Наука, 1969. – 187с.
8. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів / В.І.Лозова. – Харків : Основа, 1990.– 89с.
9. Лузан П.Г. Активізація навчання студентів: [монографія / П.Г.Лузан / За ред. Дьоміна А.І.]. – К. : Ред.-вид. відділ Наукметодцентру агроосвіти, 1999.– 216 с.
10. Лузан П.Г., Зайцева І.В., Калита О.П. Активізація навчання студентів-податківців засобами проектних технологій: [монографія / П.Г.Лузан, І.В.Зайцева, О.П.Калита та ін]. – Ірпінь : Видавництво Національного університету ДПС України, 2013. – 357 с.
11. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Методы изучения и формирования мотивации учения школьников / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов // Формирование мотивации учения. – М. : Просвещение, 1990. – С.5-121.

12. Талызина Н.Ф., Гальперин П.Я. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф.Талызина, П.Я.Гальперин. – М. : Педагогика, 1981. – 481 с.

14. Nuttin J. Motivation et perspectives d'avenir. – Louvain : Presses univ. de Louvain, 1980. – 280 p.

Зайцева И. Современные научные измерения и методологические подходы к изучению мотивации учения

В статье рассматриваются основные теоретические положения формирования мотивации учения студентов, а также определены уровни её развития.

Ключевые слова: мотивация, потребность, учения, уровни развития мотивации, методы, методика.

Zaitseva I. Modern scientific measurement and methodological approaches to the study of learning motivation

The article deals with fundamental theoretical statements in the sphere of formation of students' learning motivation, the levels of formation of students' learning motivation.

Key words: motivation, need, learning, level of motivation, methods, techniques.

**ОЛЕНА ЯЦИНА,
ЛАРИСА МАРЧУК**

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗВИТКУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ І ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Розглянуто особливості розвитку самоактуалізації студентів-психологів. На основі представлених теоретичного і емпіричного матеріалу характеризується рівень самоактуалізації студентів-психологів і обґрунтовується необхідність психологічного супроводу розвитку само актуалізації як необхідного чинника професійного самовизначення на етапі підготовки у вищій школі.

Ключові слова: самоактуалізація, спеціаліст-психолог, особистість, професійне становлення.

Постановка проблеми. Питання взаємного впливу професійної діяльності і особистісних особливостей спеціаліста через свою актуальність залишається в полі наукового дослідження чималої кількості психологів: К. Абульханова-Славська (1991), Б.Ананьєв (1977), С.Братусь (1980), Л. Виготський (1984), Є. Клімов (1996), Л. Обухова (1996), К. Платонов (1970), А. Столяренко (1987, 1990), Л. Філонов (1981), ін. В їхніх дослідженнях відмічається, що характеристики особистості спеціаліста в різній мірі обумовлюють його професійне становлення. Науковці звертають увагу на вплив мотивації, інтересів, здібностей людини на вибір професії, формування професійно важливих якостей і успішність діяльності.

Соціально-економічна нестабільність та ринкові умови праці, які характеризуються невизначеністю, протиріччями, дефіцитом ресурсів, постійними змінами – все це вимагає від спеціаліста, крім професійних знань, умінь і навичок, ще й таких здібностей і властивостей, що забезпечують йому креативність у професійній діяльності, гнучкість та динамізм професійної поведінки, здатність до прийняття рішень в процесі засвоєння нового професійного досвіду. Говорячи про особистість майбутнього психолога як цілісну систему, що складається з професійних знань, які наповнені особистісним сенсом, ми розглядаємо його підготовку у вищій школі як період

професійного становлення, де відбувається процес самовизначення, формуються нові життєві цінності і засвоюються індивідуалізовані способи взаємодії. В діяльності психолога прослідковується діалектичний зв'язок між його особистісними особливостями, якими детермінований вибір цієї професії, і професійного становлення в процесі підготовки у вузі та власне професійної діяльності. Зауважимо, що розвиток та становлення особистості студента природно відбувається через суперечність між наміром самоствердження в професійному середовищі і дефіцитом необхідних для цього здібностей, практичних вмінь. У студента-психолога воно проявляється у протиріччі між уявою щодо професії та її реальним змістом, з одного боку, і між уявленнями про себе як суб'єкта професійної діяльності і своїми реальними можливостями – з іншого. В широкому сенсі процес оволодіння професією – це одночасно і процес розвитку особистості, її інтересів, цінностей і ідеалів. Відповідно процес професійного становлення є частиною особистісного становлення. Тому актуальним вважаємо дослідження особливості розвитку самоактуалізації студентів-психологів в єдності особистісного і професійного становлення студента, де внутрішній стан особистості, її активність, потреба в реалізації є важливим чинником професійного становлення.

Метою статті є виявлення особливостей взаємозв'язку та взаємообумовленості двох процесів: розвитку самоактуалізації особистості і професійного самовизначення студентів-психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами проведеного теоретичного аналізу проблема професійного становлення розглядалася в широкому контексті розвитку особистості студента в процесі навчання (Б. Ананьєв, А.Дмитрієв, Б. Косов, В.Лісовський, Н.Пейсахов, К. Штарке та ін.) та мотиваційно-професійної спрямованості студентів (Н. Кузьміна), а також досліджувалася навчальна діяльність студентів (Р. Вайсман; А.Гебос, С.Джакупов, А.Зотов, Є.Ільїн); адаптація студентів до вузу (Л.Ахтарієва, Р.Бібріх, К.Глазунова, В.Сосновський, та ін.); вивчалися етапи професійного становлення студентів (З.Оруджев, Г.Хаопян, Е.Зеєр); співвідношення здібностей, інтересів, індивідуально-особистісних особливостей у формуванні професійно важливих якостей фахівця (Е. Зеєр, Є. Клімов, Т. Кудрявцев та ін.). У цілому, життя людини розглядається як динамічний процес набуття людиною

нових якостей, зростання її самосвідомості і різноманіття форм і сфер активності, як свідому діяльність людини з оволодіння соціальними і індивідуальними компетенціями, як спробу реалізувати свій потенціал, здійснити самоактуалізацію. Самоактуалізація, на думку авторів цієї концепції, передбачає наявність у людини самості як потенціалу, ресурсу, що потребує актуалізації шляхом виконання певної праці над собою в процесі суспільно значущої діяльності. Відтак самоактуалізація є невід'ємною частиною життєдіяльності людини, що вирізняється своєю усвідомленістю і цілеспрямованістю. Водночас самоактуалізація є процесом розвитку і особистісного росту, результатом якого є особистість, що максимально розкриває і використовує свій потенціал, тобто самоактуалізована особистість.

Виклад основного матеріалу. Період навчання у вищому навчальному закладі є для молодшої людини певним етапом особистісного розвитку і самоствердження, етап в якому майбутній фахівець готується до кваліфікованого виконання функцій спеціаліста в певному професійному напрямку. Саме на цьому етапі відбуваються кількісні та якісні зміни, що забезпечують успішне функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності. На цій стадії відбувається:

- цілеспрямоване засвоєння знань, практичних навичок та умінь, образів виконання рухів, дії, діяльності у вибраній професійній діяльності;
- формування ціннісних уявлень про конкретну професійну спільноту;
- розвиток та наповнення предметним змістом майбутньої професійної активності;
- формування профпридатності до навчання й до реальної практичної роботи тощо [4 ,с.208].

Етап професійної підготовки є провідним чинником становлення особистості як суб'єкта діяльності і співпадає з другим періодом юнацтва або першим періодом дорослості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис. Поняття становлення трактується як набуття нових ознак і форм в процесі розвитку, наближене до певного стану [3,с.176]. Зокрема, Зеєр Е., розглядає становлення як процес прогресивної зміни особистості під впливом соціальних дій, професійної діяльності і особистісної активності, що спрямована на самовдосконалення та самореалізацію [1, с.336]. На думку Зеєра Е., Зольникова А., Павлової А., становлення особистості

суб'єкта професійної діяльності відбувається не тільки в процесі оволодіння соціально-історичними формами та її здійснення на необхідному нормативному рівні, а й в процесі організації діяльності й особистісної активності. Організація особистістю своєї активності веде до її мобілізації узгодження з вимогами діяльності та з активністю інших. Саме ці моменти і складають основну характеристику особистості як суб'єкта діяльності [2,с.174]. Зважаючи на викладене вище, під професійним становленням студентів ми розуміємо розгорнутий у часі процес оволодіння професією, що включає в собі певні етапи, кожний з яких має специфічні характеристики соціально-психологічних особливостей, що забезпечують успішне здійснення професійної діяльності. Професійний розвиток майбутнього психолога – це набуття якісних змін, що відбуваються в процесі оволодіння професією в умовах вищого навчального закладу. В даному контексті мова йде про учбово-професійну діяльність, в процесі якої актуалізуються і розвиваються потенційні можливості, що виявляються в особистісно-професійному самовизначенні і супроводжуються формуванням професійної ідентичності, готовності і вираженої тенденції до продуктивних особистісних і професійних самозмін, конструюванню успішної професійної кар'єри.

Нові вимоги соціуму до спеціаліста-психолога, внутрішні протиріччя між засвоєним досвідом, сформованим образом «Я» і новим уявленням про зовнішню і внутрішню реальність спричиняють кризу професійної ідентичності. Відоме положення Е.Еріксона щодо вікової кризи в юності, яка будується навколо кризи ідентичності і складається з серії соціального і індивідуально-особистісного вибору, ідентифікації і самовизначення. Відтак перебуваючи в умовах ідентифікації себе в різних образах, які обумовлені вимогами професії, студенти-психологи вчаться опановувати різними образами: психолога-науковця, у процесі чого формується ентузіазм, дисциплінованість, здатність до критики й самокритики; образом практичного психолога, де потрібні вміння розуміти інших людей і психологічно коректно впливати на них, володіти не тільки фаховими знаннями, а й психологічною інтуїцією, бути тактовним, ввічливим, вміти слухати й розуміти іншу людину; образом викладача психології, важливими якостями якого є доброзичливість, повага до людей, чуйність, альтруїзм, гуманність, інтелігентність. Як бачимо,

поєднання професійно значущих і психодинамічних якостей особистості обумовлює ефективну діяльність в межах даної професії. Тому, найважливішою здатністю студента, яку він має набути у вузі задля підвищення своєї професійної компетентності і долання певних розчарувань (вони завжди присутні в процесі навчання) – це здатність до саморозвитку. Сформованість цієї здатності і виведення її на рівень значущої потреби буде впливати на професійне становлення і подальше професійне зростання спеціаліста-психолога. Зауважимо, що в процесі розвитку самосвідомості дана здатність активізується і проявляється не тільки по відношенню до Я-професіонал, а й по відношенню до цілісного образу Я як суб'єкта власної життєдіяльності. Вона включає пізнавальний елемент (відкриття свого «Я»), понятійний елемент (уявлення про свою індивідуальність) і оцінно-вольовий елемент (самооцінка).

Як вказує Н.Рукавішнікова (2005), розвиток самосвідомості в студентському віці проявляється в усвідомленні своєї індивідуальності, неповторності, мотивів поведінки та діяльності, інтимізації внутрішнього життя, в становленні самосвідомості і формуванні образу «Я».

У контексті досліджуваної проблеми привертають увагу результати дослідження, проведені О.Мухригіною зі студентами-психологами 1, 4, 5 курсів, де зазначається про відсутність серед респондентів в повній мірі самоактуалізованих особистостей. Дослідниця відмітила, що студенти четвертих, п'ятих курсів в порівнянні з першим в більшій мірі приймають і розділяють цінність самоактуалізації, демонструють гнучку поведінку, чуйні до почуттів і потреб інших людей. Менша кількість випускників схильні до спонтанності у вираженні почуттів (авторка вважає це недоліком процесу психологічної освіти (Мухригіна О.І. , 2002)).

У науковому дискурсі обговорюється питання психологічної готовності до самореалізації. Так, П. Горностай слушно вказує на те, що психологічна готовність до успішної самореалізації через успішну самоактуалізацію - це системне явище, що виявляється у вигляді ситуативної (наприклад, стан натхнення) або довготривалої, стійкої готовності. Готовність представлена автором як система, яка відображає взаємозв'язок особистісної, функціональної, змістовної та оцінкової сторін. Перший блок - відношення до себе - оцінка своїх можливостей, усвідомлення покликання, наявність ідеалів. Другий

блок - спрямованість - мотиви і потреби творчості - творити «щось» і творити «себе» (мотиви самоактуалізації), ціннісні орієнтації особистості. Третій блок - творчі здібності особистості, творче ставлення до себе. Четвертий блок - це операціональна система, інструментарій, що сприяє реалізації потреб у творчості і самоактуалізації – безпосередній досвід, фіксовані установки на самоактуалізацію і саморозвиток. При цьому обов'язковою умовою саморозвитку є висока активність суб'єкта, навіть у недостатньо сприятливих для цього соціальних умовах (Горностай П.П., 2001).

Якщо розглядати самоактуалізацію особистості в учбово-професійній діяльності не тільки як внутрішню активність, але і як діяльність з усвідомлення і розкриття власного потенціалу, то варто враховувати, що внутрішня діяльність забезпечує поступальний і перспективний розвиток суб'єкта учіння, коли останній, використовуючи набутий досвід, здійснює накопичення нового досвіду, чим обумовлює зміни в собі.

Аналіз процесу самоактуалізації, характеристик самоактуалізованої особистості, особливостей самоактуалізації особистості на етапі професійного навчання має практичну цінність у поєднанні з результатами емпіричних досліджень. З цією метою за участю студентів-психологів 2 курсу УжНУ було проведено діагностичне обстеження за методикою САТ. Робочою гіпотезою дослідження стало положення про те, що рівень самоактуалізації є важливим фактором в процесі професійної підготовки спеціалістів-психологів на етапі навчання у ВІІ. Самоактуалізаційний тест (САТ) включає розташування шкал мотиваційного профілю, що втілюють в своїй основі інтерпретацію ієрархії мотивів А.Маслоу. Мотиви життєзабезпечення, комфорту і соціального статусу відповідають потребам «дефіциту». Мотиви загальної активності, творчої активності і соціальної корисності складають в своїй основі ряд самоактуалізації або потреби «зростання». З цих груп мотивів складаються найбільш узагальнені системи мотивів – тенденція підтримки життєдіяльності і соціального існування особистості або споживча тенденція, і продуктивна тенденція, або особистісно-розвивальна. Задоволення потреб «дефіциту» впливає на потреби «зростання», і навпаки. Самоактуалізаційний тест (САТ) розроблений психологами Л. Я. Гозманом і М. В. Кроз і складається зі 126 пунктів, кожний з яких включає два судження ціннісного чи

поведінкового характеру. Судження не обов'язково є строго полярними, проте, випробуваному пропонується вибрати те з них, яке у більшій мірі відповідає його уявленням або звичному способу поведінки. Інтерпретуються дані методики (САТ) за 14 шкалами: 2 базовими і 12 додатковими, де базовими є шкала компетентності в часі і шкала підтримки (локусу контролю), а дванадцять додаткових шкал розбиті на шість блоків – по дві у кожному. Кожен пункт входить в одну, або більше додаткових шкал і, як правило, в одну базову. Виявлено, що середні значення, які були переведені за спеціальною шкалою в Т-бали по більшості шкал розташовані між 40 і 60 балами. У результаті розрахунку середньоквадратичного відхилення тестових оцінок осіб із середнім рівнем самоактуалізації методики САТ був отриманий показник, що дорівнює 6,7-7,2. Таким чином, отримані результати не дозволяють однозначно визначити межі між високим, середнім і низьким ступенем самоактуалізації, але з упевненістю дозволяють сказати, що показники САТ у самоактуалізуючої особистості не повинні перевищувати 60 Т-балів і бути нижче за 40 Т-балів при середньому значенні, рівному 50 Т-балам.

У 8 випробовуваних спостерігалось перевищення значення 50 Т-балів хоча б по одній із шкал. В основному, граничне значення параметрів САТ спостерігалось за шкалою самоповаги і шкалою самоприйняття, що свідчить про занадто сильний вплив на результат фактору соціальної бажаності (таке явище Е. Шостром назвав «псевдосамоактуалізацією»).

У 13 випробовуваних спостерігалися результати, які відповідають рівню психічної норми. У 6 випробовуваних виявлено зниження показників (нижче 40 Т-балів) за шкалою креативності, що говорить про слабо виражену творчу спрямованість особистості і важкість або й нездатність швидко вирішувати складні (можливо й фруструючі) ситуації, продукувати неординарні ідеї, відхилятися від традиційних стереотипних схем мислення. На нашу думку, така кількість низьких показників (6 чол.) є тривожним сигналом, позаяк діяльність психолога передусім пов'язана з суб'єкт-суб'єктною взаємодією, в процесі якої здійснюється індивідуальний, а не трафаретний підхід, що потребує гнучкості, креативності психолога. Показники шкали прийняття агресії можна вважати як такі, що укладаються в групу норми. Граничний показник (40-42 Т-балів) за шкалою пізнавальних

потреб та компетентності у часі говорить про те, що студенти не бачать зв'язку між своїми діями і значущими подіями життя, не вважають себе здатними повною мірою контролювати їх хід, розвиток, вважають, що більшість подій в їхньому житті – результат випадку або дій інших людей. Що ж до обраної професії, то інтерес до неї і бажання вдосконаливатися в ній також представлені на середньому рівні. Даний факт дозволяє нам припускати, що студенти не до кінця розуміють, що їхнє становлення як фахівця залежить від саморозвитку.

Аналізуючи результати за двома базовими шкалами можна стверджувати, що низький показник за шкалою підтримки (4 чол.) свідчить про високий рівень залежності і конформності, низький показник за шкалою компетентності у часі (2 чол.), може свідчити про те, що у даних студентів орієнтація проходить лише на певний з відрізків тимчасової шкали (минуле, сьогодення або майбутнє), що є констатацією дискретності сприйняття свого життєвого шляху. Високий граничний показник досліджуваних (8 чол.) за двома базовими шкалами свідчить про «псевдосамоактуалізацію». Загалом спостерігається помірна вираженість прагнення до актуалізації власного потенціалу.

Таким чином, аналіз самоактуалізаційного профілю студента-психолога показав, що прагнення до розвитку і становлення себе як майбутнього фахівця, втілення в діяльність своїх потенційних можливостей у студентів представлено на середньому рівні. У більшості досліджуваних спостерігається явище «псевдосамоактуалізації», що свідчить про намір випробовуваних виглядати в найбільш сприятливому світлі. У більшості випробовуваних дуже висока потреба у визнанні, що не мало б спостерігатися у соціально-автономної і зрілої особистості. Отримані результати, представлені нами у вигляді гістограми, відповідають характеристиці самоактуалізаційного профілю студентів-психологів (рис.1).

Узагальнюючи отримані результати, зазначаємо, що потреби особистісного і професійного зростання у студентів-психологів виражені доволі слабо. Студенти не бачать взаємозв'язку між своїми діями і важливими подіями їхнього життя, не вважають себе здатними контролювати хід цих подій, більшість покладається на роль випадку чи дії інших людей.

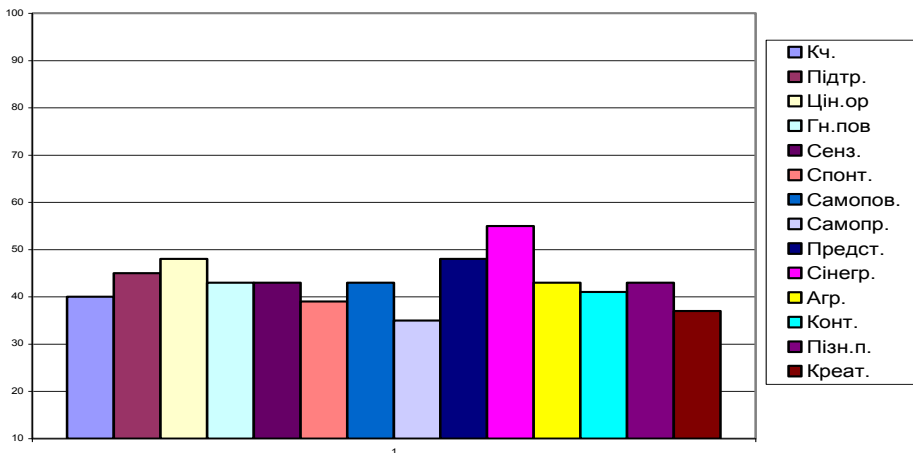


Рис. 1 Самоактуалізаційний профіль студентів-психологів

Стосовно обраної професії відмітимо, що інтерес до неї і бажання самовдосконалюватися в ній також представлені посередньо. Натомість успішність в майбутній професії забезпечується високим рівнем самоактуалізації. Цей факт дозволяє стверджувати, що студенти недостатньо усвідомлюють можливість саморозвитку ні в самому навчальному процесі, ні в професії, якій навчаються. Що, в свою чергу, не сприяє розвитку само актуалізації і утруднює процес професійного зростання.

Безумовно, виконана нами дослідницька робота не вичерпує всіх аспектів вивчення проблеми забезпечення ефективного професійного становлення студентів-психологів у процесі підготовки у вузі. Подальше дослідження з проблеми може бути продовжено в наступних напрямках: вивчення таких питань як динаміка індивідуально-особистісних особливостей студентів-психологів протягом усього періоду професійного навчання (з 1 -го по 5 -й курс), їх ціннісні орієнтації, мотивація вибору професії, професійні інтереси та ін.; пошук психолого-педагогічних умов, які забезпечили би перехід студентів від рівня простого функціонування до рівня творчості у процесі професійного становленні на етапі підготовки у ВШ.

Список використаних джерел

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с. – («Gaudeamus»).
2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Зольников А.П. Практикум по психологии профессий: Учеб. Пособие / Э.Ф.Зеер, А.М.Павлова, А.П.Зольников. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2002. - 174 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
4. Малхазов О.Р. Психологія праці: навч. посіб. / О.Р.Малхазов. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 208с.
5. Горноста́й П.П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема /П.П.Горноста́й // Проблемы саморазвития личности: методология и практика. – Сб.науч. трудов. – М., 2001. – С.126-138.
6. Рукавишникова Н.Г. Профессиональное самосознание студентов педагогического вуза / Н.Г.Рукавишникова// Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, 18-19 октября 2005г., г. Ярославль / Под ред. Ю.П.Поваренкова. – Ярославль : Изд-во «Канцлер», 2005. – С.235-237.
7. Мухрыгина О.И. Специфика самоактуализации личности студентов во время обучения на психологических и непсихологических факультетах вузов / О.И.Мухрыгина // Психол. образования: проблемы и перспективы. – 2002. – С.333-334.
8. Гозман Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я.Гозман, М.В.Кроз, М.В.Латинская. – М. : Российское педагогическое агентство, 1995. – 44 с.

Яцына А., Марчук Л. Взаимосвязь развития самоактуализации и профессионального самоопределения студентов-психологов

Рассмотрены особенности развития самоактуализации студентов-психологов. На основании представленного теоретического и эмпирического материала характеризуется уровень самоактуализации студентов-психологов и обосновывается необходимость психологического сопровождения развития самоактуализации как необходимого фактора профессионального самоопределения на этапе подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: самоактуализация, специалист-психолог, личность, профессиональное становление.

Yatzyna A., Marchuk L. The correlation of self-actualization development and professional self-determination of students psychologists

The peculiarities of self-actualization development of students-psychologists are considered in the present article. The level of self-actualization of students-psychologists on the basis of the introduced theoretical and empirical material is characterized. The necessity of psychological accompaniment of self-actualization development as an indispensable factor of professional determination on the preparatory stage in high school is also substantiated.

Key words: self-actualization, specialist in psychology, personality, professional formation.

ІШТВАН КЕРЕСТЕНЬ
ІЛДІКО ГРЕБА

**ПРОБЛЕМИ РОЗПОДІЛУ УЧНІВ НА МЕДИЧНІ ГРУПИ
ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
НА УРОЦІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

У статті йдеться про сучасні проблеми фізичної культури пов'язані зі здоров'ям дітей молодшого шкільного віку, розподіл навчального процесу на групи та їх недосконалість з наведенням конкретного прикладу на основі власних спостережень. А також йде мова про найчастіші захворювання дітей підготовчої та спеціальної груп та здійснення диференційного підходу під час проведення уроку фізичного виховання.

Ключові слова: *фізичне виховання, здоров'я, медичні групи.*

Постановка проблеми. За останні десятиріччя, у цілому по країні, набуло стійкого характеру погіршення стану здоров'я підростаючого покоління. Намітилася стійка тенденція погіршення здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів України.

За даними НАМН України, захворюваність дітей шкільного віку за останні десять років зросла майже на 27%. Якщо в першому класі вже налічується більше ніж 30% дітей, які мають хронічні захворювання, то до п'ятого класу їх кількість зростає до 50%, сягаючи в дев'ятому 64%. А загалом лише у 7% (!) українських школярів спостерігається задовільний функціональний стан організму і тільки 30% (!) дітей шкільного віку можуть вільно займатися спортом [15].

Зрештою це привело до того, що останні роки несподівано стали помирати здорові, за даними медичних оглядів, діти шкільного віку. Особливо резонансу набули трагічні випадки, які сталися на уроках фізичної культури. Тривожним є факт, що в Україні за останні 8 років сталося 17 випадків смертності дітей на уроках фізкультури. Встановлено, що тільки одна дитина померла з вини низької кваліфікації вчителя, інші смерті є наслідок прихованих хвороб.

У зв'язку з цим, у різних регіонах нашої країни проводився ряд комплексних медичних обстежень, які дали змогу стверджувати, що майже 90% дітей, учнів мають відхилення у здоров'ї, понад 59% незадовільну фізичну підготовку, близько 70% дорослого населення – низький та нижчий за середній рівні фізичного здоров'я. Кількість інвалідів в Україні перевищує 2 млн. чоловік. Спостерігається тенденція до зниження середньої тривалості життя чоловіків та жінок, яка нині на 10-15 років нижча, ніж у економічно розвинутих країнах [1].

Особливою загрозою майбутньому країни є нинішній стан здоров'я і спосіб життя дітей і молоді. Нині кожна п'ята дитина народжується з відхиленнями у стані здоров'я. У 90% школярів діагностуються різні захворювання. Суттєво зросла частота порушень постави у дітей. Різко прогресують у середовищі підростаючого покоління хронічні хвороби серця, гіпертонія, неврози, остеопороз, артрити, ожиріння тощо. Така ситуація становить реальну загрозу генофонду нації, безпеці України, стала пріоритетною проблемою загальнодержавного значення і потребує адекватного рішення [8].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Феномен здоров'я є предметом дослідження багатьох учених і розглядався у кількох аспектах: філософському, медико-біологічному, соціально-педагогічному. Його вивчали зокрема М.Амосов, Е.Вайнер, В.Войтенко, І.Мурахов, Г.Никифоров, Ю.Лісицин. Принципи побудови процесу формування здоров'я школярів розробляли Т.Круцевич, Б.Шиян, М.Носко, О.Дубогай, Т.Ротерс, С.Кириленко. Медико-біологічним особливостям психолого-педагогічного процесу, спрямованого на зміцнення здоров'я підростаючого покоління, присвячені роботи Г.Апанасенка, В.Волкова [3].

Сучасна система фізичного виховання в Україні, яка покликана вирішувати головну проблему – здоров'я нації, перебуває у кризовому стані і не може задовольнити потреби населення. Катастрофічно зменшується кількість дітей, залучених до регулярних занять фізичною культурою та спортом [16]. Масові обстеження школярів виявили, що тільки один із десяти учнів є практично здоровим, а у більше ніж 90% обстежених спостерігаються ті чи інші функціональні відхилення [5, с.16].

У сучасній науковій і методичній літературі досить детально аналізуються причини зниження здоров'я, розроблені шляхи його

поліпшення. Проте, незважаючи на всі намагання, за останні роки стан здоров'я школярів не тільки не поліпшився, а навпаки – погіршився [13].

При вступі до школи проблеми зі здоров'ям мають 10 – 20% учнів, а вже наприкінці початкової школи – до 50 – 60 %. Провідна патологія, яка відмічається в дітей, пов'язана зі станом опорно-рухового апарату. Порушення осанки переважно сколіотичного типу спостерігається у 70 – 75% дітей шкільного віку. Типовою шкільною проблемою є патологія зору, часто зустрічаються вегетативні дисфункції, функціональна кардіологічна патологія [12].

Згідно з відомостями літератури, лише 56,7% за результатами медичного огляду, від загального числа дітей молодшого шкільного віку, допущено до занять фізичною культурою в основній та підготовчій медичних групах. У перший рік навчання часто з'являються функціональні відхилення в стані здоров'я школярів. Росте кількість дітей 2-ї групи здоров'я (з 17,1 до 48,2 %). При збільшенні шкільного навантаження, переході до нових умов навчання у 2-му класі збільшується рівень захворюваності [2].

Причини такого стану здоров'я учнів пов'язані з різними соціальними проблемами, до яких належать:

- погіршення екології;
- соціально-економічні проблеми;
- низький духовний і культурний рівень суспільства: зростання алкоголізму, наркоманії, інфекційних захворювань, високий рівень захворюваності батьків;
- гіпокінезія, зниження інтересу до занять фізичною культурою і спортом;
- нерациональне харчування;
- незадовільні побутові умови [9].

Основною причиною такого стану є те, що в учнів не сформована внутрішня потреба у збереженні і зміцненні здоров'я, потреба у дотриманні здорового способу життя. Формування здорового способу життя повинно бути одним із пріоритетних напрямів у виховній діяльності вчителів школи. Їхня робота повинна бути спрямована на забезпечення повноцінного розвитку учнів, охорони та зміцнення їхнього здоров'я, формування фізичних здібностей особистості, гармонії тіла і душі [4, с.13].

Мета дослідження – характеристика розподілу учнів на медичні групи та практичні проблеми підготовчої медичної групи початкової ланки освіти під час проведення уроків фізичної культури.

Результати досліджень та їх обговорення. Основною формою фізичного виховання в школі є урок фізичної культури. Фізична культура вивчається в початкових класів як окремий предмет. Метою фізичного виховання є всебічний гармонійний розвиток особистості. Воно тісно пов'язане з розумовим, моральним, трудовим і естетичним вихованням.

Специфіка виховання молодших школярів зумовлена їх анатомо-фізіологічними і психологічними особливостями – це сповільнене зростання, висока збудженість нервової системи, підвищена реактивність і в силу цього частота серцевих скорочень дитини 7 років – 88 уд / хв, 10 років - 79 уд / хв. Артеріальний тиск дитини 7 років - 85/60, 10 років - 90/55. Маса і розміри серця менші, ніж у дорослих, ще не закінчене окостеніння кістяка, слабо розвинені м'язи, особливо м'язи тулуба, недостатньо міцні зв'язки і сухожилля, що може призвести до деформації хребта при невірному навантаженні. Перевантаження може призвести до затримки росту дитини [7].

У початковій школі, починаючи з першого класу, в школярів формуються основні життєво необхідні рухові дії. Тому важливою особливістю змісту є вивчення рухливих і народних ігор, формування навичок самостійної їх організації і проведення. В міру зростання учнів поступово у змісті навчання акцент має зміщуватися на засвоєння ними основних рухових дій, фізичних вправ підвищеної координаційної складності з базових видів спорту, що входять до навчальної програми. На завершальному етапі початкової освіти засвоєння нового матеріалу має зосереджуватися уже на фрагментах рухової діяльності, цілісних комбінаціях та спортивних іграх за спрощеними правилами.

Протягом навчального року молодші школярі виконують вправи орієнтовних комплексних тестів оцінювання фізичної підготовленості (6 вправ упродовж року). Вони складаються з вправ, які визначають рівень розвитку фізичних якостей: швидкості – біг 30м; витривалості – біг від 200 до 1500 м (залежно від віку); гнучкості – нахил тулуба вперед з положення сидячи (відстань між ступнями ніг 20-25 см, коліна не згинаються, долонями рук дістають якомога далі, положення

максимального нахилу утримується 2 секунди); сили – підтягування на високій перекладині (дівчатка на низькій); спритності – “човниковий” біг 4 x 9 м з перенесенням предмета; швидкісно-силових якостей – стрибок у довжину з місця [10].

Але за останнє десятиліття урок фізичної культури зазнав значних змін. Ці зміни пов'язані з цілою низкою причин, але основна з них – погіршення здоров'я дітей. Збільшилося число учнів із низьким та нижчим за середній рівнем фізичного стану, тих які належать за медичними показниками до підготовчої або спеціальної групи для занять фізичною культурою. Більшість дітей не в змозі виконати норми та вимоги, які передбачає комплексна програма з фізичної культури.

Отже, диференційний підхід до дітей в залежності від індивідуальних особливостей – ефективний метод поліпшення навчального процесу на уроці фізичної культури у школі. Основне завдання диференційного навчання на уроці фізичної культури полягає в тому, щоб забезпечити максимально-продуктивну діяльність кожного учня, дати оптимальний руховий режим, повніше мобілізувати їх здібності. Урахування ступеня статевого дозрівання, фізичного розвитку, характеру адаптації до м'язової діяльності дає змогу більшою мірою індивідуалізувати процес фізичного виховання дітей шкільного віку. Класний колектив об'єднує дітей із різним ступенем фізичного розвитку та руховою підготовленістю, тому не можна висувати до всіх дітей однакові вимоги. Необхідно виявляти причини слабких показників у руховій підготовленості та знаходити ефективні шляхи та методи поліпшення [9, с.4].

Вивчення стану здоров'я дітей має важливе значення для опрацювання оздоровчих заходів і створення для них оптимальних умов навчання та виховання. Починаючи з 2009-2010 навчального року порядок розподілу учнів на медичні групи для занять фізичною культурою визначається Положенням про медико-педагогічний контроль за фізичним вихованням учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Інструкцією про розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури, які затверджені наказом Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України № 518/674 від 20.07.2009 року [6, с.12].

У п. 1.2 Положення зазначено, що медико-педагогічний контроль є необхідним компонентом педагогічного процесу, що забезпечує

своєчасне визначення рівня функціональних можливостей організму учнів, адекватність фізичних навантажень та раннє виявлення ознак хвороб і ушкоджень. Згідно Положення, оцінку стану здоров'я учнів з подальшим розподілом їх на групи для занять фізичною культурою здійснює медичний працівник навчального закладу за результатами:

– обов'язкових медичних профілактичних оглядів (рівень та гармонійність фізичного розвитку, наявність захворювань чи вад розвитку, травм, гострих хронічних захворювань, частота та тривалість захворювань, патологічна враженість);

– функціональних проб з дозованим фізичним навантаженням (визначення рівня функціонального стану організму);

– медико-педагогічних спостережень за різними формами фізичного виховання у навчальному закладі.

У п. 2 Інструкції зазначено, що медичний працівник навчального закладу на підставі довідки про стан здоров'я, в якій визначається група для занять на уроках фізичної культури, здійснює розподіл всіх учнів на групи для занять фізичною культурою. У додатку 1 Інструкції представлено характеристику груп для занять на уроках фізичною культурою та особливості організації занять з учнями в навчальних закладах [6].

Таким чином, до основної медичної групи належать здорові діти та діти, які мають гармонійний, високий або середній рівень фізичного розвитку з високим або вищим за середній рівнем функціонально-резервних можливостей серцево-судинної системи. Для цієї групи дітей фізична підготовка проводиться в повному обсязі згідно з навчальними програмами з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини. Дозвіл лікаря щодо занять, які супроводжуються підвищеними фізичними навантаженнями (заняття в спортивних секціях, танці тощо), надається тільки після поглибленого обстеження.

Підготовчу групу формують діти в реабілітаційному періоді після гострих захворювань, що не потребують курсу лікувальної фізкультури, з середнім рівнем функціонально-резервних можливостей серцево-судинної системи. Фізичне навантаження повинно бути з поступовим збільшенням без складання нормативів. Заборонено заняття в спортивних секціях, але рекомендовано додаткові заняття у групах загально-фізичної підготовки або в домашніх умовах із метою ліквідації недоліків у фізичній підготовці

(за індивідуальними комплекс-завданнями вправ, спрямованими на підвищення рівня функціональних можливостей серцево-судинної системи та системи дихання, на зміцнення певної групи м'язів, на оволодіння певними руховими навичками або для підвищення рівня їх виконання).

Спеціальну групу для занять фізичною культурою відвідують учні, які мають значні відхилення постійного чи тимчасового характеру в стані здоров'я, що не перешкоджають навчанню в школі, але протипоказані для занять фізичною культурою за навчальною програмою. Рівень функціонально-резервних можливостей: низький або нижчий за середній. Фізична підготовка проводиться за спеціальними програмами з урахуванням характеру та ступеня відхилень. Заняття проводить учитель фізичної культури надаючи індивідуальні завдання безпосередньо на уроках.

Наказом директора навчального закладу списки учнів, віднесених до підготовчої та спеціальної груп, затверджуються на поточний рік і доводяться до відома вчителів (викладачів) фізичної культури, класних керівників (п. 4). На підставі наказу класний керівник за участю медичного працівника навчального закладу оформлює Листок здоров'я, який знаходиться в журналі обліку навчальних занять (п.5).

Під час проходження обов'язкової педагогічної практики ми стали свідками деяких недоліків, що стосуються проведення уроку фізичного виховання в початкових класах. У класі, де ми проводили заняття, на уроках фізичного виховання 30 % учнів виконували вправи полегшеної форми, тобто були віднесені до підготовчої медичної групи. Окрім цього у двох учнів була серйозна деформація хребта (спеціальна медична група). Оскільки у класі всього 22 учнів з яких 9 учнів виконували вправи з полегшеним фізичним навантаженням, для них потрібно було підготувати вправи, які б відповідали їхнім можливостям. Ми були неприємно здивовані тим, що в початкових класах така кількість дітей відноситься до підготовчої та спеціальної медичної групи. Однак вчителі початкових класів, які ведуть уроки фізичної культури в своїх класах, не мають належної підготовки для роботи з такими учнями.

Ми вирішили вивчити ситуацію, що склалася вцілому у школі, особливо у початкових класах, та якими захворюваннями страждають

діти підготовчої групи. На основі даних запису медпрацівника школи виявилось, що в кожному класі схожа ситуація (табл.1).

Таблиця 1

Розподіл учнів в 2012/2013 навчальному році за медичними групами у школі (%)

К-сть учнів	Основна група	%	Підготовча група	%	Спец група	%	Звільнені	%
456	315	69,0	134	29,4	5	1,2	2	0,4

Аналізуючи інформацію представлену в зазначених документах виявлено, що школярі 1-11 класів за медичними групами для занять фізичною культурою розподіляються таким чином (табл. 1): в середньому по школі тільки 69,0% учнів займаються в основній медичній групі, решта – 31,0% мають різного роду та ступеню захворювання й відповідно віднесені до підготовчої (29,4%) та спеціальної (1,2%) медичних груп. 0,4% школярів звільнені від занять фізичною культурою за станом здоров'я.

У процесі дослідження також встановлено склад медичних груп учнів молодшого, середнього та старшого віку (табл. 2). Таким чином виявлено, що у початковій школі 63,1% школярів займаються на уроках фізичної культури в основній медичній групі; 35,4% – у підготовчій; 1,5% – спеціальній і 0% – звільнені від занять.

Таблиця 2

Розподіл учнів в 2012/2013 навчальному році за медичними групами у початкових, середніх та старших класах (%)

1- 4 клас				5- 9 клас				10-11 клас				
К-сть учнів	Основна	Підготовча	Спец. група	К-сть учнів	Основна	Підготовча	Спец. група	К-сть учнів	Основна	Підготовча	Спец. група	Звільнені
192	121	68	3	174	116	56	2	90	78	10	-	2
100 %	63,1 %	35,4 %	1,5 %	100 %	66,6 %	32,2 %	1,2 %	100 %	86,6 %	11,2 %	-	2,2 %

Відсотковий розподіл школярів на медичні групи у середній школі такий: 66,6% – основна група, 32,2% – підготовча, 1,2% – спеціальна і 0% звільнені. Розподіл учнів на медичні групи у старшій школі характеризується збільшення відсотку учнів в основній медичній групі порівняно з середньою та молодшою і становить 86,6%.

У третій таблиці перераховані захворювання в підготовчій та спеціальній медичних групах та показана кількість дітей, які страждають цими порушеннями

Висновки. Результати дослідження, яке було проведено в школі, дають підстави зробити висновки про те, що в загальноосвітніх навчальних закладах за період навчання здоров'я дітей значно погіршується, а саме: спостерігається тенденція до зменшення з віком кількості учнів, які займаються в основній і збільшення кількості дітей, що належать до підготовчої та спеціальної медичних груп для занять фізичною культурою.

Таблиця 3

Відхилення у стані здоров'я учнів підготовчої спеціальної групи

Серцево-судинна система (гіпертонія, серцева недостатність)	Викривлення хребта, ортопедичні проблеми (сколіоз, кіфоз, лордоз, плоскостопість)	Порушення обміну речовин	Захворювання органів дихання (астма)	Розлади сенсорної системи (зір, слух)	Алергічні захворювання	Порушення жирового обміну (ожиріння)
31	28	12	4	18	26	15
23,2%	20,9%	8,9%	2,9%	13,5%	19,4%	11,2%
Всього: 134+7						

Для підвищення стану здоров'я та рухової активності учнів, крім відвідування уроків фізичної культури необхідно використовувати рекреаційні форми фізичного виховання, які включають виконання гімнастичних вправ до навчальних занять, фізкультурні хвилини під час уроків, фізичні вправи і рухливі ігри на подовжених перервах, щоденні фізкультурні заняття в групах продовженого дня, самостійні

заняття у позанавчальний час, фізкультурно-масову роботу за місцем проживання тощо.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні соціально-педагогічних чинників, які визначають стан здоров'я, підготовленості дітей та дозволяють формувати в них позитивне ставлення до здорового способу життя.

Список використаних джерел

1.Бережной В.В, Марушко Т.В. Внезапная смерть при физических нагрузках у детей и подростков / И.И.Бережной, Т.В.Марушко / Современная педиатрия. Вінницький нац. мед. ун-т. ім. М.І. Пирогова - 2009. - №6 - с.29-34

2.Вайнбаум Я. С. Гигиена физического воспитания и спорта : учеб. пособие (для студ. высш. пед. учеб. заведений) / Я. С. Вайнбаум, В. И. Коваль, Т. А. Родионова. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

3.Гаркуша С.В. Медико-педагогічний контроль розподілу учнів на медичні групи для занять фізичною культурою у загальноосвітніх навчальних закладах / С.В.Гаркуша – Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. - Випуск 98. - Том II. – Чернігів, 2012

4. Жук Г.О. Аналіз підходів до розподілу учнів на медичні групи для занять фізичною культурою у загальноосвітній школі / Г.О. Жук / Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Науковий журнал. – Харків. – 2010. – № 1. – С. 61-63.

5.Запорожець А. В. Стан здоров'я населення України / А.В. Запорожець / Здоровий спосіб життя : зб. матеріалів II Міжрегіон. наук.-практ. конф. – Львів, 2002. – С. 31-33.

6.Інструкція про розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури / Наказ Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України від 20.07.2009 N518/674 : [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0773-09>.

7.Козленко М.П., Вільчковський Е.С., Цвек С.Ф. Теорія і методика фізичного виховання./ Козленко М.П., Вільчковський Е.С., Цвек С.Ф. – К. : Радянська школа, 1984. - 220 с.

8. Концепція Загальнодержавної цільової соціальної програми "Здорова нація" на 2009-2013 роки / Розпорядження Кабінету Міністрів України від 21 травня 2008 р. № 731-р. : [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/731-2008-p>.

9. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання / за ред. Т.Ю.Круцевич – К. : Олімпійська література. – 2008. – Т. 2. – 368 с.

10. Майер В.І Фізична культура для спеціальної медичної групи. 1-4 класи / В.І. Майер – Х. : Ранок, 2006.

11. Методичні рекомендації вивчення навчального предмета «Фізична культура»ЗНЗ у 2011/2012 навч. році // Фізичне виховання у школі – №4. – 2011.

12. Перевошиков Ю. А. Профилактика и коррекция функциональных отклонений у школьников : монография / Ю. А. Перевошиков; Одесская НЮА. – Одеса : Юридична література, 2006. – 256 с.

13. Полатайко Ю.О. Фізичне виховання школярів у спеціальних медичних групах / Ю.О.Полатайко. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – 161с.

14. Приступа Є. Завищені нормативи чи слабкі діти? «Дзеркало тижня. Україна» №9, 12 березня 2011. : [Електронний ресурс]. - Режим доступу : http://gazeta.dt.ua/HEALTH/zavischeni_normativi_chi_slabki_diti.html.

15. Про забезпечення медико-педагогічного контролю за фізичним вихованням учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Наказ Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України від 20.07.2009 №518/674. : [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0772-09>.

16. Ріпак М. О. Стан здоров'я учнівської молоді у сучасних умовах / М.О. Ріпак, Г.О. Чеголя, І.Б. Клецько / Актуальні проблеми організації фізичного виховання студентської молоді Львівщини: зб. наук. пр. – Львів : ЛДФА, 2009. – С. 54-55.

17. Солопчук Д. Проблеми формування здорового способу життя в учнів загальноосвітніх шкіл / Д. Солопчук // Молода спортивна наука України: зб. наук. пр. з галузі фізичної культури та спорту. – Львів : Українські технології, 2003. – Вип. 7, т. 2. – С. 120-123.

Керестень И., Гребя И. Проблемы распределения учеников на медицинские группы для осуществления дифференцированного обучения на уроке физической культуры в начальных классах

В статье говорится о современных проблемах физической культуры, связанные со здоровьем детей младшего школьного возраста, распределении учебного процесса на группы и их несовершенство с указанием конкретного примера на основе собственных наблюдений. А также говорится о наиболее частых заболеваниях детей подготовительной и специальной групп и осуществления дифференцированного подхода при проведении урока физического воспитания.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровье, медицинские группы.

Keresten I., Hreba I. Problems of distribution of students into medical groups to implement differentiated lesson of physical culture at primary school

The article deals with current problems of physical training which are related to the health of younger school age children, the distribution of the learning process groups and their imperfections with a case study based on a teaching observation. In addition , the article deals with the most frequent disease of children of special and preparatory groups and with the implementation of a differential approach during special and preparatory groups.

Key words: physical training, health, special and preparatory groups, special and preparatory groups.

КУЛЬТУРА ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ: РОЛЬ СУСПІЛЬНИХ ВІДНОСИН У ЖИТТІ ДИТИНИ

Культура заснована на символах, надаючи значення для об'єктів і зразків поведінки. Мова є найважливішим вираженням культурної символіки. Обмін переконань, думок і почуттів з іншими є основою культури і мови робить це можливим. У процесі соціалізації людина здобуває знання і розуміння, яке дозволяє їй брати участь в якості ефективного члена соціальної групи і даного суспільного ладу. Оптимальне соціальне навчання відбувається, коли діти можуть її реалізувати від раннього віку. Це також може бути описаним як адаптація моделі поведінки в навколишній культурі. У першу чергу, діти повинні бути соціалізовані їхніми ж батьками. Коли діти стають соціалізовані, вони дізнаються, як вписатися в людське суспільство і функціонувати як його продуктивний член. Під час свого розвитку, вони стають все більш і більш зацікавлені в грі та у взаємодії з іншими людьми. Таким чином, діти вчаться відповідній соціальній поведінці, пізніше навчаються спілкуватися і розвивати власні пізнавальні та моторні навички.

Ключові слова: культура, соціалізація, соціальні контакти, соціальна взаємодія, соціальний ефект, концепція: “Я реактивне” і “Я сконструйоване”, теорія материнства.

Постановка проблеми. Соціалізація – це такий процес, що триває від народження людини до її смерті. Завдяки соціалізації засвоюються ті норми, цінності, традиції, погляди, атитюди, які є притаманними для даної культури, середовища. Соціалізація завжди є взаємовпливом, де середовище впливає на особу і навпаки: особа також здійснює зворотній вплив на своє середовище. Отже першим осередком соціалізації виступає сім'я, – а з часом – зовнішнє середовище, ровесники, дитячий садок, школа, весь соціум загалом, дістають дедалі більшу роль.

У суспільному середовищі можна спостерігати такі засвоєння поведінкових форм, які тісно пов'язані з гуманізацією. Цей

взаємовплив виявляється в часовій послідовності та у зв'язках різних поколінь. Здобувають нові знання й ті, які відповідають за виховання новонародженої дитини, а крім цього батьківська опіка присутня й надалі в житті дитини. Нову систему зв'язків ми бачимо вже в наступній фазі – батьківська поведінка залишиться й тоді, коли вже народжуються внуки. Хоча соціалізація проходить протягом всього життя, навчання та адаптація тривають до кінця життя, однак визначальним є той період, коли вперше засвоюються основи поведінки, традиції, правила та системи даної культури, тому процес навчання культури є найбільш інтенсивним в ранньому дитячому віці.

Мета статті полягала у розкритті ролі суспільних відносин, які формуються у процесі засвоєння культури та соціалізації, в житті дитини.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація є процесом інтеграції в суспільство, протягом якого індивід пізнає себе та своє середовище, засвоює норми співжиття з іншими, допустимі та очікувані норми поведінки. В цьому процесі переважає взаємовплив факторів, які спонукають індивіда до співжиття з іншими та фактори індивідуального сприйняття. Ті досвіди, які дитина отримує про поведінку інших, «зразки» поведінки батьків, модифікаційні властивості зворотних реакцій власної поведінки, а також намагання, які передаються шляхом свідомого виховання – ці всі фактори впливають на цей розвиток [2, с.11]. В процесі соціалізації надається можливість для засвоєння характерних для даної культури цінностей та поведінкових норм. Під час перетворення в суспільну істоту стають для людини внутрішніми ті соціально-культурні характеристики, які потім відповідають за формування особистості [16, с.55].

Соціалізація відбувається в суспільному осередку, в якому посередниками між суспільними очікуваннями, цінностями, нормами та між індивідом виступають так звані “малі” групи – сім'я, спільнота ровесників. В посередництві суспільного осередку найважливішим є сім'я, особлива роль в цьому відводиться матері зокрема, оскільки вона буде перші відносини з дитиною. Подальші відносини визначаються відповідно до зразків відношень з матір'ю [20, с.71-80]. Ці стосунки, постійне піклування, стають основою для самозахисту, стає базисом «я». Якщо ж умови для дитини є відносно сприятливими, в дитині існують інстинктивні намагання до розвитку, тоді вона може розвиватись емоційно. Сили, які спонукають до життя, інтеграції

особи та до незалежності, мають величезний вплив, і тільки сприятливі умови можуть забезпечити їх. В іншому випадку, коли умови несприятливі, тоді названі вище сили залишаються в дитині нерозкритими, навіть можуть спровокувати деструкцію. Оскільки розвиток в дитячому віці є динамічним, при здорових умовах це перетворюється в рушійну силу сімейних та соціальних відносин [24, с.73-82]. Сила, або безсильність “Я” дитини залежить від того, як особа, яка виховує її, насамперед мати, чи здатна реагувати оптимально на абсолютну залежність дитини. Адже дитяче “Я” здатне інтегрувати свої потреби та керувати ними тільки в тій мірі, наскільки їх сприймає та задовольняє ці початкові потреби, інтенції матер [5, с.254-271].

Найбільше впливів на людину здійснюються в її мікрогрупах, в домашньому осередку, в тій сфері, де вона живе з її близькими. Відносини, які розвиваються в цьому осередку, характеризуються фамільярністю та взаємністю. Тобто мікро-осередок є визначальним у формуванні людської особистості, на цій території виявляються спільні впливи відносин з групою та з окремою людиною, тут реалізуються суспільні очікування при передбаченні поведінкових норм [11, с.34].

У подальшому продовжуючи цей шлях, вимальовується й двосторонній характер соціалізації – коли батьки соціалізують немовля “дитиною”, так перетворює в батьки жінку та чоловіка виховання цієї дитини. Основою цього є сприймання цілей, волі іншої людини, що є своєрідною ідентифікацією із зміною ролей [19, с.121]. Одним із визначальних наслідків символічного характеру культурного посередництва є те, що новонароджена дитина вже з моменту народження є об’єктом інтерпретації дорослих, визначеною культурою. Результати досліджень проведених дитячим терапевтом Макферленом в 1970-і роки показують, що батьки починають говорити до дитини відразу після народження, вони обговорюють свої думки про неї. В основному згадують основні родові ознаки, анатомічні різниці між хлопчиками та дівчатами та явні культурні ознаки.

На основі власного досвіду про культуру та про її послідовність батьки намагаються передбачити процес життя дитини, вони створюють різні зразки інтеракції відповідно. Коли батьки думають про майбутнє дитини, вони припускають, що подальші події заново

відбуватимуться за зразком попередніх подій [3, с.234]. Схожі уявлення можемо побачити серед схем, розроблених Д. Стерном, про дитино-центризм матері, згідно з якими матір вже при народженні дитини починає конструювати картину про свою дитину, якою вона може бути, ким вона стане в процесі виховання. Перед матір'ю з'являються попередні схеми, які вона створила ще в період вагітності, однак заради пристосування до реальності вона згодна змінити, корегувати ці уявлення. Вона керується вже тим образом, який представляє перед нею дитина в дійсності, згідно з тими образами, які вона сама породжує в ролі матері [17, 21].

Серед способів та каналів створення відносин перше місце займає мова, що відіграє надзвичайно важливу роль в засвоєнні системи значень середовища та символів культури. Розуміння іншої людини є передумовою адаптації, а також є способом свідомого самоконтролю та контролю середовища [2, 15].

Про середовище, як медіатора, про відправлення та прийняття “повідомлень” можемо читати в працях Левайна [9]. Він добре інтерпретує концепції Бенедикта, Міда про передачі культури від покоління до покоління, згідно з чим культурний характер дитини утворюється шляхом інтерналізації змісту повідомлень [9, с.517]. Метафоричне уявлення тих повідомлень, які надходять від навколишнього осередку до дитини наштовхує на те питання: яким чином, за допомогою яких процесів асимілюються ці повідомлення? В процесі засвоєння рідної мови дитина аналогічно засвоює й ту культуру, в яку народилась. Засвоєння рідної мови є необхідним елементом того процесу, завдяки якому дитина стає компетентним членом цієї культури [18, с.335-362]. Тому культура та мова є нероздільними поняттями — мова віддзеркалює, закріплює, формує дану культуру [4, с.43].

Оскільки для функціонування даного соціуму необхідна передача елементів культури [1, с.10-14], тому системи посередництва поширюються й на матеріально-технічну сферу культури. Диференціація відносин між індивідом та середовищем, розвиток практичної діяльності та інтелектуальних здібностей стають можливими завдяки використанню предметів та засобів. Процес перетворення людини в суспільну істоту найкраще можна висвітлити з аспекту навчання, розширення форм діяльності та з подій, взаємодій міжособистісного характеру [22, с. 291-317].

Для здорового розвитку людина потребує відносини з іншими людьми, адже такі відносини є джерелом, умовою та потребою людського буття. Їхній вплив є визначальним у розвитку біологічного, психічного та суспільного рівнів, в їхній інтеграції в єдину цілісність. Наявність партнера, відносини з ним є потребою та моделлю процесу суспільного навчання.

У розвитку унікальної духовної системи особливо важливе значення має самоусвідомлення, відчуття “его”, “я існую”. В перші місяці свого життя немовля ще не розрізняє людей від неживих об’єктів навколишнього середовища, воно ще не має самоусвідомлення. Не відчуває різниці між образом, створеним про себе у співвідношенні “Я” та “інший” [7, с.140-141].

Оскільки немовля здатне сприймати відразу після народження лице, що з’являється перед ним [14,с.164-181], може слідкувати за рухами своєї руки, якщо це попадає в горизонт. Але коли рука пропадає з горизонту, воно це переживає так, ніби пропала її любима іграшка, або матір. Тільки поступово починає усвідомлювати, що якщо руку наближує до очей, тоді бачить її, а якщо віддалює, тоді не бачить. У віці двох з половиною місяців внаслідок розвитку мозкової активності зростає чіткість зору, в цей період з’являється й усмішка, як вияв взаємної поведінки. Дитина усміхається відповідно до подій зовнішнього, суспільного середовища, що посилює зв’язок з батьками [3, с.184-188].

Процес розділу “его” та зовнішнього світу відбувається в двох лініях. На першій проходить розвиток схеми внутрішнього світу та тіла дитини, внаслідок чого немовля створює образ про своє тіло та про рух, що є необхідним для регулювання поведінки. На другій лінії відбувається систематизація досвідів про події зовнішнього середовища та про себе. При розділі “Я” та зовнішнього середовища виявлення власної особистості здійснюється за допомогою посередництва іншої людини [13, с.63-65]. Однак дитина ще не здатна самостійно слідкувати за зразком, не може імітувати, тільки таку поведінку, рух, звук та жест може повторювати за дорослими, які може фізично виконати. Спочатку батьки повторюють ті рухи, які немовля продукувало випадково під час гри, потім дитина повторює ці жести вже за дорослими. Тобто власний зразок рухів дитина повторює як зовнішній зразок в процесі циркуляційної реакції, як це назвав Дж. М. Болдвін; іншою характеристикою цього раннього

повторювання є те, що його не можна спізнювати, оскільки дитина ще не може згадати в образах зовнішнє середовище. Вона повторює рухи спонтанно [21, с.51].

Проблематика розвитку “Я” є дискусійною в науковій літературі, конкуруючі концепції підходять по-різному до питання. “Я” можна вважати суспільним утворенням, продуктом інтеракції з іншими. На думку філософа та соціолога Г. Г. Міда “Я” є продуктом тих символічних репрезентацій про себе, які утворюються внаслідок відносин з іншими. Найбільш парадоксальною характеристикою «я» є те, що воно є об’єктом самого себе, він являє собою як суб’єкта, так і об’єкта спостереження [6, с.22-24]. Мід в своїй концепції про символічний інтеракціоналізм (інтеракції між людьми здійснюється через символів, які мають певне значення та через сприйняття цих значень) в основному досліджував те, як розвивається в дитині “реактивне я” («I») та “сконструйоване я” («Me»). Дитини в процесі мислення перетворюються в суспільні істоти в першу чергу завдяки повторюванню діяльності дорослих із свого середовища. Одним із методів цього є рольові ігри, «*play*» під час чого діти імітують здебільшого дорослих. Із простого імітування виникає вже складніша, регулятивна гра, «*game*», в процесі якої чотирирічна дитина вже грає роль дорослої людини. В розумінні дослідника в цьому періоді створюється в дитині розвинута самосвідомість, так відкриває для себе самостійно діючу істоту, своє “сконструйоване я”. За його уявленням “реактивне я” з’являється ще в дитячому віці, коли дитина ще не є соціалізованою, а “сконструйоване я” вже представляє суспільне «я». Коли дитина бачить себе, як її бачать інші, тоді в неї створюється самоусвідомлення. В наступному періоді розвитку, приблизно у 8-9 років, коли діти вже беруть участь в організованій регулятивній грі, вони починають розуміти цінності та моральні правила, які керують суспільними відносинами. Поступово починають розуміти “загального іншого”, системи загальних цінностей та моральних норм навколишнього середовища. Отже початок “я” коріниться в суспільних відносинах, в комунікації, і це виявляється у співвідношенні відгуків від інших [10, с.61-68]. Водночас “я” виступає і як інтрапсихічна конструкція, яка утворюється із символічних репрезентацій та пам’яті про себе. Йонес та його колеги [8, с.302-310] в їхніх дослідженнях наприклад виявили, що успішні та стверджені

іншими презентації “Я” вбудовуються в “Я”, а негативні – ні [6, с.25-26].

Чітке бачення можемо отримати з праць Валлона на те, яку роль відіграє “інший” у творенні “Я”. На його думку, розвиток особистості характеризується не з соціалізацією від одиничного до суспільного. Процес відбувається не так, що щойно створене “Я” поступово відкриває для себе “іншого”. Наголос є на тому моменті, коли в їхніх переживаннях одночасно, спільно утворюється “Я” та “інший” [11, с.10-12]. У грі дитини змішуються власні жести та події навколишнього середовища. На перший погляд ці рухи є безцільними, але насправді вони цілеспрямовані, адже викликають корисне втручання із навколишнього середовища. Немовля емоціями, ревінням відправляє знаки своїй матері. Завдяки цьому взаємна система стосунків, що сприяє вираженню та розумінню, поступово, крок за кроком розвивається. Першу зустріч особистості з самою собою забезпечують перші емоційні реакції, заспокоєння, тілесні задоволення та потреби. В цей період всі фактори зовнішнього та внутрішнього середовища складають неподільне ціле, дитина та її оточення утворюють єдине ціле [2, с.11-24].

Вже в перший рік прослідковується, що присутність будь-якої дорослої людини викликає в дитини емоційну напругу. В цій присутності доросла людина не бере активну участь, адже не робить нічого, не ініціює контакт, але вона викликає сильну зміну в дитині, можна простежити деякі зміни у поведінці. Ця зміна виявляється насамперед в показниках бадьорості дитини. Це так звана “*престантивна реакція*”, що означає бадьорість як відповідь на присутність іншого, і водночас припускає, що основою відчуття “Я” є присутність партнера, іншої істоти. Є показовим моментом події, коли “Я” відчуваю себе у співвідношенні до “іншого”, і водночас посилює відчуття “Я” – це я”. За валлонівською концепцією знання про “Я” та “інший” виникають приблизно одночасно, тільки тоді може усвідомлюватись відчуття “Я” – це я”, якщо усвідомлюється й існування “іншого”. Знання про “Я” та “іншого” не розділяється, майже розвивається одночасно. Демонструє цей процес і проведення парних ігор, коли ж надається можливість зміни ролей при повторюванні визначеної діяльності. Ініціюючи діяльність, дворічна дитина сприймає з великою радістю, коли доросла людина долучається до її гри: наприклад вона дає іграшковий кубик

дорослому, і якщо отримує його назад, тоді починає подавати далі. В цьому моменті можна спостерігати постійну зміну ролей. Дитина виступає як суб'єкт, а потім як і об'єкт діяльності – вона переживає подію з двох позицій. Під час підміни ролей вона може вивчити, що поки ролі можуть змінюватись, актори залишаються відокремленими постійними (“Я” та “інший”) [13, с.63-65].

На думку Валлона, в генетичному значенні людина – істота соціальна, однак це не її вродженою якістю, а з початку її розвитку середовище перетворює її на суспільну особистість [12, с.122-124]. Синкретична соціабільність є першим рівнем суспільної чутливості, де з недиференційованої цілісності початку життя розвивається увага до іншого. Згідно з вищесказаним ми могли добре бачити, що в цій синкретичній, єдиній цілісності кордони вже розмились. У випадку соціабільності два члени відносин не відокремлюються, немає кордону між “Я” та “іншим”. Відчуття «я» має суспільне походження, складає найбільш суб'єктивну основу особистості, що утворюється за посередництвом іншого, завдяки відносинам з іншим [23, с.21-24]. Ця концепція представляє базовий процес генетичної соціальної психології. Крім “Я” є людиною – я дію спільно з іншими” вимальовується й усвідомлення “я є людиною за посередництвом інших, спільно з ними існую”. За посередництвом іншого, і співвідношенні з іншим посилюються наші властивості, особистісні риси нашого характеру. Спочатку утворюється тільки нероздільна суспільна констеляція, потім розвивається поступова чутливість, яка появляється як відповідь на присутність іншої людини, це викликає в дитини вже якісно диференційовану реакцію. Формування “Я” проходить протягом всього життя на зразок “іншого”. Особистість утворюється не як поступова система співвідношень, а центрі якої стоїть сама особа, а розвивається із сукупності зв'язків та відношень до інших [11, с.13].

Особисті зв'язки спонукають і в той же час й координують інтерес, активність та ініціативність дитини. Відповідно до вищесказаних можна стверджувати, що дитина постійно зводить паралелі між власною поведінкою та поведінкою членів сім'ї, або ж важливих для дитини осіб. Тобто зразок надають спочатку члени сім'ї, брати та сестри, потім же ровесники. Це є однією з тих причин, завдяки якій дитина є не просто особою пасивної адаптації, а вона є від початку активною людиною, яка подає знаки до навколишнього

середовища, яка крок за кроком досягає рівень, коли вже здатна свідомо управляти собою та середовищем [2, с.45; 15, с.27]. Ці здібності управління відбуваються в такій міжособовій сфері, яка слугує джерелом подальшого розвитку суспільної істоти. Людина є суспільною істотою. Та напруга, яка утворюється як відповідь на присутність іншої людини, визначально впливає на її поведінку. Водночас присутність іншого викликає своєрідну установку, сприймані жести спонукають людину на здійснення рухів. Ця спільність, будучи парною, або ж груповою, розвиває, а то й генерує до конфлікту напругу між “Я” та “іншим”. Спрощено: ми можемо впізнати себе у співвідношенні до іншого [11, с.13-14].

Вивчення розвитку форм угруповання виявило те, що потреба у спільності з’являється рано, ще в 3-5 річному віці. Це можна побачити тоді, коли дитина, яка гралась здебільшого сама, захоче бути з іншими своїми ровесниками. З одного боку вона може з більшою впевненістю демонструвати себе серед інших, оскільки спільність надає безпеку, силу й стабільність, з другого боку це підтримує іншу дитину у самоусвідомленні своєї діяльності. Потреба дитини у переданні повідомлень також вимагає спільність, адже вона й тоді може показати, чим вона займається, коли інші не звертають на неї увагу. Події, пережиті разом з іншими особами, мають велику силу – вони є джерелом щастя. Згадування цих подій дістає збільшений емоційний фон, тому їх зміст є багатшим, ніж пам’ять про події, пережиті на самоті. Динаміка перебування у зв’язку з іншими людьми може посилити намагання, завдяки чому може підвищитись й ефективність особи [13, с.139-140]. Це явище спостерігала Ядвіга Юстне Кейрі (1975) в рамках дослідження стародавніх народних ігор. Емоційний корінь цих ігор вона вбачала в тому, що учасники намагаються позбутись своїх почуттів страху від небезпеки за допомогою частой репродукції ситуації втечі, рятування. Результати її дослідження показують, що в інтенсивності переживання групова форма виступає як підсилюючий фактор, може підвищувати ефективність процесу виконання. Схоже явище можна спостерігати й в продовжуваних рамкових іграх, де спільне виконання підвищує рівень діяльності. За марксистською концепцією також в спільній праці з’являється суспільний потенціал праці. Організована група показує вищу продуктивність, ніж досягнення окремо діючих осіб в сукупності. Це

спостерігається в дітей 3-5 річного віку здебільшого в підвищенню рівня поведінки.

Висновки. Отже спільні переживання та події надають особі в групі такі поштовхи, що вона може підвищити рівень своїх здібностей. Ця концепція в повному обсязі суперечить висловленню Леонардо да Вінчі, згідно з яким людина в групі може бути тільки на половину собою.

Подальше дослідження торкатиметься ролі ігрових методів у соціалізації дітей молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Antalóczy T. Kor-kép. In: (Vész)jelzések a kultúráról. (Eds: Antalóczy, T.- Füstös L.- Hankiss E.). L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2009. – 425 c.
2. Bagdy, E. Családi szocializáció és személyiségzavarok. Budapest, Nemzeti tankönyvkiadó, 2004. – 138 c.
3. Cole, M. Cultural Psychology. Harvard University Press, 1998. – 373 c.
4. Erdős, M. A nyelvben élő kapcsolat. Budapest, Typotex Kiadó, 2006. – 313 c.
5. Fonagy, P. Winnicott hamis szelf fogalmának újragondolása. In: A kapcsolatban bontakozó lélek. (Ed: Péley B.), Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 1997, 2004. – c.
6. Forgas, J. P. – Williams, K. D. A társas én. Budapest, Kairosz Kiadó, 2006. – 437 c.
7. Giddens, A. Szociológia. Budapest, Osiris Kiadó, 2008. – 833 c.
8. Jones, E. E. et al. Role playing variations and their informational value for person perception. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63. 1961 c. 302-310.
9. LeVine, R. A. Culture, behavior and personality. Chicago, Aldine, 1973. – 730 c.
10. Mead, G. H. A pszichikum, az én és a társadalom. Budapest, Gondolat Kiadó. 1973. – 211 c.
11. Mérei, F. Közösségek rejtett hálózata. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1988. – 328 c.
12. Mérei, F. Társ és csoport. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1989. – 369 c.

13. Mérei, F. – V. Binét, Á. Gyermeklélektan. Budapest, Medicina Könyvkiadó Rt., 2004. – 310 c.

14. Morton, J. – Johnson, M. H. CONSPEC and CONLEARN: A two-process theory of infant face recognition. Psychological Review, 98, 1991. C. 164-181.

15. Rogoff, B. The Cultural Nature of Human Development. New York, Oxford University Press, 2003. – 384 c.

16. Somlai, P. Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata. Corvina, Budapest, 1997 – 195 c.

17. Stern, D. N. Az anyaság állapota. Budapest, Animula Kiadó, 1995. – 206 c.

18. Super, C., M. – Harkness, S. A gyermeki fejlődés kulturális szerveződése. In: Kultúra és pszichológia (Eds: Nguyen, L. L. A. – Fülöp M.). Budapest, Osiris Kiadó, 2006. – 480 c.

19. Tomasello, M. The Cultural Origins of Human Cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000 – 241 c.

20. Vajda Zs. – Kósa É. Neveléslélektan. Budapest, Osiris Kiadó, 2005. – 564 c.

21. Vajda Zs. A gyermek pszichológiai fejlődése. Budapest, Helikon Kiadó, 2006. – 328 c.

22. Váriné Sz. I. A „szocializáció” szociálpszichológiai kutatásának néhány elvi és módszerbeli kérdése. In: Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1976. – 360 c.

23. Wallon, H. A gyermek lelki fejlődése. Budapest, Gondolat Kiadó, 1958. – 234 c.

24. Winnicott, D. W. Providing for the Child in Health and in Crisis. In: The Maturation Processes and the Facilitating Environment. Karnac Books, 1962, 1990. – 264 c.

Бергхауер-Олас Е. Культура и социализация: роль общественных отношений в жизни ребенка

Культура основана на символах, придавая значения для объектов и образцов поведения. Язык является важнейшим выражением культурной символики. Обмен убеждений, мыслей и чувств с другими является основой культуры и языка делает это возможным. В процессе социализации человек приобретает знания и понимание, которое позволяет ему принимать участие в качестве эффективного члена социальной группы и данного общественного

строю. Оптимальное социальное обучение происходит, когда дети могут ее реализовать с самого раннего возраста. Это также может быть описанным как адаптация модели поведения в окружающей культуре. В первую очередь, дети должны быть социализированы их же родителями. Когда дети становятся социализированными, они узнают, как вписаться в человеческое общество и функционировать как его продуктивный член. Во время своего развития, они становятся все более и более заинтересованы в игре и во взаимодействии с другими людьми. Таким образом, дети учатся соответствующему социальному поведению, позже научатся общаться и развивать собственные познавательные и моторные навыки.

Ключевые слова: *культура, социализация, социальные контакты, социальное взаимодействие, социальный эффект, концепция: "Я реактивное" и "Я сконструированное", теория материнства.*

Berhhauer-Olas E. Culture and Socialization: the Role of Social Contacts in Children's Life

Culture is based on symbols, attaching significance to objects and patterns of behavior. Language is the most important expression of cultural symbolism. Sharing beliefs, thoughts, and feelings with others is the basis of culture, and language makes this possible. By the process of socialization the individual acquires the knowledge and dispositions that enables him to participate as an effective member of a social group and a given social order. Optimal social learning takes place when the children are at different ages. It can also be defined as the adoption of the behavior patterns of the surrounding culture. First of all the children must be transformed by their parents. As children become socialized, they learn how to fit into and to function as productive members of human society. During their development, they become more and more interested in playing and interacting with others. In this way the children learn appropriate social behaviors, later communication, cognitive, and motor skills.

Key words: *culture, socialization, social contacts, social interaction, the social effect, the conception of: „I” and „Me”, mothering theory.*

ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ГІДНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

У статті зроблено акцент на проблемі формування почуття гідності у майбутніх фахівців цивільного захисту в сучасних умовах навчання. Аналізуються основні підходи вчених до формування почуття гідності в педагогічній теорії та практиці. Розкриваються особливості формування почуття гідності курсантів та студентів (майбутніх фахівців цивільного захисту) із урахуванням національної ідеї, патріотизму, культури та почуття національної та власної гідності.

Ключові слова: *почуття гідності, виховання, фахівець цивільного захисту, національна ідея, особисті якості курсанта та студента.*

Актуальність дослідження. Виховання молоді, гідних громадян незалежної суверенної України визначено одним зі стратегічних завдань реформування сучасної української освіти, успішне вирішення якого є важливою умовою розвитку всіх сфер суспільного життя в державі, забезпечує його високий рівень самопрезентації у світовому співтоваристві. Це віднайшло відображення в Національній доктрині розвитку освіти України, Концепції національного виховання, Законі України «Про освіту», інших нормативних документах в освіті.

Це знайшло відображення й у Конституції України, згідно з якою людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність та безпека є найвищою соціальною цінністю, а утвердження і забезпечення прав і свобод людини – головним обов'язком держави [2].

Дослідженню проблем виховання почуття гідності присвячені праці багатьох учених, які є представниками різних наук. Значний внесок у дослідження проблематики гідності зробили А. Анісімов, Л. Архангельський, Г. Бандзеладзе, Б. Безлепкін, А. Власов, В. Капіцин, М. Козяр, А. Козловський, М. Козюбра, А. Ковлер,

М.Коваль, Є. Лукашева, С. Максимов, В. Малахов, І. Марогулова, М. Марченко, Є. Міхно, Р.Лаврецький, В. Паращенко, М. Придворов, М. Проніна, А. Саїдов, С. Сливка, І. Солодкін, Р. Стефанчук, О. Тихомиров, С. Чернишова, В. Ященко та інші.

У дослідженнях психологів та педагогів висвітлюються такі аспекти проблеми виховання почуття гідності: виховання національної гідності в контексті формування національної культури (О. Батухтіна) і національного виховання (В. Івашківський, Т. Смагіна, Т. Ципан, Т. Гребеник); виховання національної самосвідомості у старшокласників (Л. Алшевська) і студентів (Р. Береза); залучення студентів до національних цінностей (Ю. Белова) тощо.

Мета статті – проаналізувати почуття гідності, як одну з основних складових моральної культури майбутніх фахівців цивільного захисту та дослідити процес виховання даної складової у курсантів та студентів спеціалізованих військових навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. У житті кожна людина зустрічається з красою і підлістю, радістю і горем. У її житті бувають торжества, веселощі, але й години страждання від якогось горя. Душу її бентежить то всепоглинаюча любов, то відчуття огиди до певних явищ у житті. Бувають такі моменти в житті, коли треба від чогось відмовитися заради рідної людини, а на чомусь слід принципово наполягати. Треба піднятися силою своїх думок, переконань над почуттям і емоційними поривами з однією метою — не принизити ні себе, ні тих, хто поруч.

Усе це вимагає людська гідність. Народна мудрість стверджує: «Від спраги помирай, але гідності не втрачай». Треба з гідністю жити, працювати, переживати радість і горе, з гідністю зустрічати свою останню годину.

Гідність — це мудра влада тримати себе в руках. Благородство твоєї людської особистості виявляється в тому, наскільки мудро й тонко ти зумів визначити, що гідне і що негідне. Гідне повинно стати суттю твоєї власної культури, негідне хай викликає презирство й огиду.

Гідна людина завжди красива, бо вона не дозволяє собі бути негарною завдяки низькому вчинкові чи підлій думці. Можна мати прекрасну зовнішність, але ця краса буде тільки зовнішньою, без

внутрішньої краси така людина нікого не зацікавить, не приверне увагу людей порядних, інтелігентних та ввічливих.

Тлумачення змісту почуття гідності зазнало впливу різних факторів: позитивних (філософія, релігія, розвиток культури і цивілізації) та негативних (приниження людини, масові вбивства людей, тоталітарні, расистські та нацистські ідеології, а також збудовані на них політичні системи). Особливої гостроти питання гідності набуло після Другої світової війни, яка була найбільшою за людськими жертвами. Людська гідність у той час почала пов'язуватися з правами людини, що викликало так звану «революцію людської гідності». Права людини почали тлумачитись як такі, що покликані утверджувати людську гідність, високі духовні і моральні якості, а головне - захищати людину [1].

Важливими елементами формування моральної культури майбутнього фахівця цивільного захисту є засвоєння почуття гідності. Це почуття є одним з вищих людських цінностей, яке служить засобом впливу на поведінку людини.

Гідність – етична категорія, що включає об'єктивну, суспільно-моральну цінність особистості, а також потребу, і власне оцінку людиною своєї моральної цінності. Це потреба позитивної самооцінки своїх вчинків, самоповага, осмислена гордість за себе [3].

Почуття гідності успішно розвивається й укріплюється, якщо курсант або студент усвідомлює і переживає те, що вільно і повно може виявити свої здібності і можливості, реалізувати свою активність і творчість. Тобто почуття власної гідності виступає у вигляді синтетичної самооцінки моральних якостей в їх системній єдності.

У дисертаційному дослідженні В. Одарченко «Виховання національної гідності у студентської молоді засобами українського народного мистецтва» встановлено, що гідність як морально-психічний феномен безпосередньо пов'язана з такими невід'ємними атрибутами особистості, як свідомість, воля та почуття й визначають на цій основі такі компоненти гідності: інтелектуальний (розуміння сутності гідності, її виявлення, оцінювання наявності цієї якості в себе, рівень її розвитку); емоційний (накопичений досвід емоцій щодо виявлення гідності, самоповаги, гордості, емоційні переживання у відповідності з совістю); вольовий (здатність до захисту гідності, можливість підтримувати власне добре ім'я, долати власні хиби,

самовдосконалюватися). Сформованість почуття власної гідності людини визначається рівнем розвитку кожного з компонентів у їх взаємозв'язку, а засоби формування гідності мають впливати на всі три психологічні сфери особистості (свідомість, воля, почуття) [4].

У процесі виховання в майбутніх фахівців цивільного захисту почуття гідності, також слід звернути увагу на такі поняття як – держава, нація, патріотизм, національні інтереси, військова присяга на відданість служінню Українському народові. З огляду на це, особливу роль у вихованні курсантів та студентів (майбутніх фахівців цивільного захисту) відіграє національна ідея, у якій фіксується державне буття нації, прогнозується її майбутнє (національний ідеал), обґрунтовуються соціально-матеріальні й духовно-культурні цінності, які сповідує нація; визначаються актуальні потреби національної спільноти, її національні інтереси, інтегрується стиль мислення (ментальність) різних етнічних груп, що складають український народ. Виховання курсантів та студентів із урахуванням національної ідеї сприяє формуванню особистості, для якої притаманні такі риси, як громадянськість, патріотизм, культура міжетнічних відносин, почуття національної та власної гідності.

Гідність, на відміну від таких близьких за змістом понять, як «честь», «репутація», – це не лише оцінка відповідності своєї особистості якостям, які затребувані в суспільстві, та своїх учинків – соціальним та моральним нормам. Це ще й усвідомлення та відчуття власної цінності як людини загалом (людська гідність); як конкретної особистості (особиста гідність); як представника певної соціальної групи або спільноти (наприклад, професійна гідність); цінності самої такої спільноти (наприклад, національна гідність тощо).

Формування почуття власної гідності проходить під впливом багатьох факторів. Один з найважливіших – досвід самостійної роботи, прийняття на себе відповідальності за справу та вироблення певного рішення.

Особистість із почуттям власної гідності здатна підтримувати власне повноцінне буття, розраховувати на себе, брати до уваги власний природний потенціал, заявляти про себе іншим людям, відстоювати свої права, докласти зусиль для власного благополуччя. Як зазначає О.Кононко, така особистість:

- оптимістично ставиться до власних можливостей, довіряє собі, за умови відсутності поряд інших покладається на власні сили;

- володіє адекватними засобами допомоги та підтримки себе у складних ситуаціях, конструктивно діє в нових умовах;
- як правило, поводить себе по відношенню до себе та інших чесно і правдиво;
- цікавиться собою: спостерігає, аналізує свої дії, досягнення, вчинки; придивляється до зовнішності, запитує про внутрішнє життя;
- схвалює себе за певні здобутки, поважає за позитивні якості, вчинки, високі досягнення в певних сферах життєдіяльності;
- знає, що їй вдається краще, а що – гірше: визначає, що не може бути бездоганною, успішною в усьому;
- покладається не лише на оцінки авторитетних людей, а й на реальні кількісно-якісні показники результату своєї діяльності, довіряє власній самооцінці;
- здатна поводитися совісно за відсутності контролю чи стимулюючих впливів [5].

На формування особистості людини значною мірою впливає соціокультурне середовище, в якому вона перебуває. На думку С. Рубінштейна, реальне буття людини суттєво визначається її соціальною роллю. Глибина особистості пов'язана з глибиною її зв'язків зі світом та іншими людьми. Разом із тим психолог підкреслює важливість виокремлення людини з оточуючого світу. Значну роль відіграє те, як особистість уміє проявити себе, захистити себе та свою позицію. Справжня особистість визначеністю свого ставлення до основних явищ світу самовизначається [6].

Утім, соціальний досвід засвоюється не тільки внаслідок впливу суспільства, а й через внутрішній світ, у якому відображається відношення людини до всіх процесів, що відбуваються навколо [7].

Висновок. Почуття гідності суттєво впливає на формування моральної культури майбутнього фахівця цивільного захисту, а отже і на його професіоналізм. Перебуваючи на службі та виконуючи найшляхетнішу місію – рятування людей та їх добробуту, він мусить бути високоморальною людиною.

Отже, формування почуття гідності (як власної, так і національної) є важливим в особистісному «Я» кожної людини, а особливо такої, яка знаходиться у процесі активного індивідуального та професійного становлення. Тож одним із найважливіших аспектів підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту, курсантів та

студентів вищих спеціалізованих військових навчальних закладів до своєї професійної діяльності слід розглядати виховання почуття гідності, як необхідної професійно-особистісної якості сучасного фахівця.

Список використаних джерел

1. Гришук О.В. Людська гідність у праві: філософський аспект: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора юридичних наук : спец. 12.00.12 «Філософія права» / О.В. Гришук – Харків, 2008. – 32 с.

2. Конституція України. Закон України «Про внесення змін до Конституції України» №2222-IV від 8.12.2004 р. : прийнята на п'ятій сесії Верхов. Ради України 28 черв. 1996 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.rada.gov.ua.

3. Проблеми цивільного захисту: управління, попередження, аварійно-рятувальні та спеціальні роботи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Честь і гідність як складові моральної культури працівника ДСНС»], (Харків 25 жовт. 2013 р.) / ДСНС, Нац. ун-т цив. зах. Укр. – Х. : Нац. ун-т цив. зах. Укр., 2013. – 232 с.

4. Одарченко В.І. Виховання національної гідності у студентської молоді засобами українського народного мистецтва: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – «Теорія і методика виховання» / В.І. Одарченко. – Харків, 2010. – 21 с.

5. Чиренко Н. Почуття власної гідності: структура поняття / Н. Чиренко // Позашкілля. – 2009. – №9. – С.4 – 5.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учебник / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.

7. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.

Ильчишин Я. Воспитание чувства достоинства будущих специалистов гражданской защиты

В статье сделан акцент на проблеме формирования чувства достоинства у будущих специалистов гражданской защиты в современных условиях обучения. Анализируются основные подходы ученых к формированию чувства достоинства в педагогической теории и практике. Раскрываются особенности формирования

чувства достоинства курсантов и студентов (будущих специалистов гражданской защиты) с учетом национальной идеи, патриотизма, культуры и чувства национального и собственного достоинства.

Ключевые слова: *чувство достоинства, воспитание, специалист гражданской защиты, национальная идея, личные качества курсанта и студента.*

Ilchyshyn J. Educating future professionals dignity of civil protection

This paper focuses on the problem of the formation of dignity in future civil protection specialists in modern learning environment. The basic approaches of scientists to form a sense of dignity in educational theory and practice are analyzed. The features of forming a sense of cadets and students' dignity (future specialists of civil defence) with the national perception, patriotism, culture, and sense of national dignity are disclosed.

Key words: *dignity, education, specialist of civil defence, national idea, personal qualities of cadets and students.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИТУАЦІЙНОЇ ВАРІАБЕЛЬНОСТІ, СУПУТНИХ РОЗЛАДІВ ТА ВІКОВОЇ ДИНАМІКИ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ З ГРДУ

Стаття розкриває психологічні особливості поведінки дітей, які мають чітко виражені ознаки синдрому гіперактивного розладу з дефіцитом уваги. Встановлено, що умови депривації істотно впливають на психогенезу, специфіку супутніх розладів та ускладнюють особистісний розвиток.

Ключові слова: дитина, гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, супутні розлади, депривація, вікова динаміка, ускладнений розвиток.

Серед численних проблем девіантного чи ускладненого розвитку сучасних дітей окремого наукового статусу й особливої актуальності набуває феномен гіперактивного розладу з дефіцитом уваги (ГРДУ). Традиційно він трактується як поліморфний клінічний синдром, головними проявами якого є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку, що виявляється моторною гіперактивністю, порушенням уваги та імпульсивністю, тобто загальною активізацією всієї психомоторики й поведінки. Вважається, що це насамперед нейропсихіатричний розлад, оскільки його причиною є особливості будови й функціонування головного мозку, або органічне ураження центральної нервової системи. Звичайно, на рівні побутового психологізму зустрічаються версії, що ГРДУ є наслідком поганого виховання, результатом алергічної дієти тощо, однак наукова дійсність фіксує, що це здебільшого є розлад генетичної природи, пов'язаний у першу чергу з генами, що відповідають за регулювання обміну та активності двох нейротрансмітерів – дофаміну та норадреналіну.

Загальновизнаним підходом стала теза про те, що чим менше обмежень і вимог накладає середовище на поведінку дитини, тим менше проблемною і не такою ускладненою буде поведінка дитини з ГРДУ. Отож чим цікавіше і більш «стимулююче» середовище, тим

більше дитина сфокусована і зацікавлена, а відповідно й менше створює проблем для себе та для мікро- і макродовкілля. Тому діти з ГРДУ можуть годинами бавитися в комп'ютерні ігри чи дивитися щось цікаве по телевізору, не маючи жодних проблем із зосередженням уваги і не створюючи значних проблем своєю поведінкою іншим. Тож не дивно, що для батьків часом нелегкою до протистояння спокусою є дозволити дитині проводити багато часу за комп'ютерними іграми чи перед телевізором. Іноді батьки сприймають незосередженість дитини за уроками не як прояв її неспроможності сконцентрувати увагу, а як вияв лінощів і небажання вчитися. Так само в ситуації негайної винагороди/покарання, індивідуальної уваги дорослих і, відповідно, можливості додаткового нагадування правил і допомоги в самоорганізації – проблемної поведінки менше [1; 2; 3; 6].

Сумарна шкала факторів і характеристик середовища, в яких проблемна поведінка і симптоми ГРДУ будуть проявлятися менше такі: нове, цікаве та «стимулююче» середовище, індивідуальна увага дорослого, відносно мало вимог і обмежень щодо бажаної поведінки, негайне винагородження/покарання тощо. В таких ситуаціях дитина з ГРДУ може не тільки не створювати жодних проблем, але й взагалі мало чим відрізнитися від інших дітей. До речі, і навпаки, протилежні характеристики середовища, а також такі фактори, як втома дитини чи сонливість, поганий настрій, нудне, монотонне, нецікаве завдання будуть створювати передумови до маніфестації дефіциту самоконтролю у дитини і призводити до проявів проблемної поведінки.

Окремого негативно диференціюючого чинника набуває режим депривації, який сповільнює, ускладнює, а іноді навіть спотворює соціально-психологічний розвиток дитини. Численні обмеження соціального, сімейного, комунікативного, сенсорного та іншого походження істотно гальмують особистісну психогенезу, впливаючи на формування рис характеру й стилі поведінки. Функціональна готовність депривованої дитини до навчання в школі та соціалізації загалом наштовхується на різнотипні перепони як зовнішнього, так і внутрішнього походження. Багато депривованих вихованців з інтернатних закладів мають усі ознаки дітей з помежевими психічними розладами, що проявляються у вигляді психогенних характерологічних або патохарактерологічних реакцій, які

поєднуються з ознаками особистісної незрілості та вікової несформованості окремих вищих психічних функцій. Найуразливішими з погляду помежових розладів є якраз діти, що знаходяться в умовах сімейної депривованої взаємодії, яка визначає трансформацію проблем їхнього психічного здоров'я та створює проблеми особистісної дезадаптації [4; 5].

Як відзначає О. Романчук, варіабельність симптомів ГРДУ призводить часом до контраверсійності як фахівців, так і батьків щодо наявності в дитини розладу. Так, на консультації в лікаря, де нове середовище, дитина може не мати жодних симптомів ГРДУ і відповідно лікарі часто помилково вважають, що це «нормальна дитина, а проблеми у батьків, бо вони дуже багато хочуть від дитини». Подібним чином, може виникнути конфлікт між учителями і батьками, бо проблемна поведінка може бути дуже вираженою на уроці і значно менш помітною вдома [6].

Наступним аспектом поліморфності є наявність підтипів цього розладу. Виокремлення підтипів відображає той клінічний факт, що в різних дітей симптоми розладу виражені по-різному, інколи одна група симптомів є значно більш вираженою, ніж інша. У діагностичній класифікації DSM-IV виділено три підтипи розладу на основі наявності чи відсутності симптомів з груп гіперактивності-імпульсивності та дефіциту уваги. Натомість у класифікації МКХ-10 не допускається існування «неповних» підтипів ГРДУ з наявністю лише окремих груп симптомів, а діагностичні критерії гіперкінетичного розладу відповідають таким комбінованого підтипу за DSM-IV. Наводимо підтипи ГРДУ відповідно до класифікації DSM-IV:

1. Комбінований підтип – із наявністю виражених симптомів як гіперактивності-імпульсивності, так і неуважності; 2. З домінуючою гіперактивністю-імпульсивністю – коли наявні виражені симптоми цього спектру, але мінімально – чи ж відсутні взагалі – симптоми порушення уваги; 3. З домінуючим порушенням уваги – коли, навпаки, значно виражені лише симптоми дефіциту уваги.

Діти з різними підтипами ГРДУ мають різні клінічні характеристики, зокрема дещо відмінний профіль коморбідних розладів та ризик розвитку вторинних проблем [2]. Безпосередніми наслідками ГРДУ є проблеми щонайменше в декількох сферах життя дитини: сім'я, стосунки з однолітками, поведінка в школі та на вулиці,

навчання. Але, звісно, ступінь вираженості цих проблем та й узагалі їхня наявність залежать не лише від присутності в дитини ГРДУ, але й від того, як реагує соціальне оточення на дитину, чи допомагає їй долати викликані розладом обмеження. Пам'ятаючи, що ГРДУ є свого роду «невидимою неповносправністю», можна провести аналогію, наприклад, із дитиною, що не вміє ходити, а тому користується візком. Якщо такій дитині вдало підібрано візок, якщо нема архітектурних перешкод і школа адаптована до її інтеграції в звичайний клас – така дитина буде мати значно кращі можливості академічного навчання та соціального розвитку, ніж за умови домашніх занять з учителями раз у тиждень. Рівень обмежень, викликаних неповносправністю, визначається не лише самою неповносправністю, але й адаптацією середовища. Звичайно, ступені неповносправності дитини з ДЦП і з ГРДУ значно відрізняються, тому це порівняння є дуже умовним [2; 3].

У разі негативної взаємодії з соціальним середовищем у дитини з ГРДУ можуть наростати поведінкові проблеми у формі опозиційної, агресивної та врешті антисоціальної поведінки, можуть бути значно порушені соціальні стосунки – як із рідними, так і з ровесниками – відповідно, формується дефіцит соціальних та комунікативних навичок; наростають академічні невдачі в школі – і вже як наслідок усього цього розвивається негативна самооцінка, порушується розвиток особистості, виникають вторинні психіатричні розлади.

Наявність супутнього, коморбідного психіатричного розладу для дітей та дорослих із ГРДУ є радше закономірністю, аніж винятком.

Основні коморбідні (супутні) розлади у дитинстві такі: розлади поведінки (40-60%): з опозиційною, агресивною та антисоціальною поведінкою; розлади розвитку мови та шкільних навичок (25-40%); тривожні та соматоформні розлади (21-40%); депресія (16-26%), біполярний розлад; тіки (до 20%) – у тому числі синдром Жіллія де ля Туретта; розлад розвитку координації рухів (до 50%); розлади спектру аутизму, розумова відсталість, гранична інтелектуальна недостатність; еноурез, розлади сну.

Слід відзначити, що у підлітковому та дорослому віці додаються: розлади особистості; зловживання та узалежнення від алкоголю та наркотиків; розлади імпульс-контролю тощо.

Ймовірні механізми коморбідності вичленовуються такі: 1. Один етіологічний фактор викликає водночас два розлади (наприклад,

органічне ураження центральної нервової систем й призводить до ГРДУ та розладу розвитку експресивної мови, або одні й ті ж гени та спричинені ними біохімічні порушення викликають як синдром Жіллія де ля Туретта, так і ГРДУ); 2. Коморбідний розлад є наслідком, ускладненням ГРДУ та вторинних до нього проблем (наприклад, розлад поведінки, депресія, соціальна фобія є ускладненням/наслідком ГРДУ). Можлива також поєднана дія цих двох факторів; 3. Два різних етіологічних фактори присутні водночас і викликають два різні психіатричні розлади (наприклад, генетичний фактор обумовлює розвиток у дитини ГРДУ, а зловживання матір'ю алкоголем під час вагітності – ще й легку розумову відсталість) [3].

Симптоми ГРДУ є іншими у кожній віковій групі, відповідно, дещо специфічними є вторинні наслідки та проблеми, пов'язані з цим розладом. На першому році життя у деяких дітей із ГРДУ відзначаються ознаки так званого «важкого» темпераменту. Це діти, які багато й інтенсивно плачуть, легко «дратуються», в яких часто домінує негативний настрій, які є сенсорно гіперзбудливі, погано адаптуються до змін у режимі, мають нерегульовані біологічні ритми сну, харчування та високий рівень активності. Ознаки «важкого» темпераменту хоча й зустрічаються в дітей із ГРДУ частіше, втім, не є обов'язковими, у частини дітей із ГРДУ їх немає в ранньому дитинстві; варто зазначити також, що велика частина дітей із таким темпераментом виростає без ГРДУ [1].

Типовою проблемою для дітей з ГРДУ віку 1-3 років є некерована поведінка. Як уже згадувалося, завданням батьків для дитини цього віку є навчити малюка соціальних норм поведінки, виробити кооперабельність - тобто вміння співпрацювати з іншими, зокрема виконувати вказівки, дотримуватися правил, враховувати соціальні наслідки своїх дій. Термін «кооперабельність» краще відповідає демократичним принципам виховання, аніж більш звичний термін «послух», який у варіанті абсолютної покори зі страху кари, відкинення в авторитарному стилі виховання може бути певною ціллю для батьків, але аж ніяк не відповідає запитові повноцінного психологічного розвитку дитини. Відповідно, з метою розвитку кооперабельності та самоконтролю у дитини батьки стикаються з нелегким завданням мудрої дисципліни, в сенсі не лише покарання, але ширше – за своїм походженням із латинської мови слово дисципліна означає навчання. І це є тою сферою, яка з огляду на

імпульсивність дітей з ГРДУ та інші їхні вищезгадані нейропсихологічні особливості обумовлює особливі труднощі цих дітей у навчанні самоконтролю згідно з правилами, очікуваннями інших. Попри усі свої численні спроби навчити дитину понять «ні», «не можна» «треба» – батьки стикаються з невдачею за невдачею. Отож часто наростає розчарування: дитиною («злий характер»), собою («ми – погані батьки»), методами дисципліни («нічого не допомагає»). Отож, знижується самооцінка в батьків, наступають емоційні «зриви», наростає зневіра. В окремих випадках з огляду і на нервові виснаження, роздратування, і на неефективність більш «демократичних» методів дисципліни – з'являються спроби контролювати дитину шляхом фізичного покарання, чи то пак емоційного шантажу, залякування. Зрозуміло, що це вносить серйозні проблеми в стосунку батьки-дитина і аж ніяк не сприяє покращенню поведінки. І тоді настає фаза зневіри в усіх методах дисципліни – і та ж таки дисципліна стає або вкрай непослідовною, або взагалі відсутньою. Тоді можливостей навчитися самоконтролю та соціально прийнятної поведінки в дитини стає ще менше, а за умови негативних стосунків із батьками в неї може взагалі зникнути основний соціальний мотив до розвитку самоконтролю. Дитина займе виразно опозиційну, ворожу позицію: «мене не люблять, не поважають, отож і я нікого не поважатиму і діятиму усім наперекір». Саме в цьому віці можуть закладатися передумови значно серйозніших соціальних проблем, які можуть проявитися уже в більш старшому віці.

З огляду на те, що ГРДУ має різні ступені важкості, проблемна поведінка дітей віку 3-6 років, які мають легку форму ГРДУ, може не створювати значних проблем, а тому батьки можуть не усвідомлювати наявності розладу у дитини і відповідної потреби у допомозі. Багатьом батькам вдається самостійно віднайти ефективні способи впливу на поведінку дитини і вони загалом можуть не мати значних труднощів у цьому віковому періоді. Інколи поведінка дитини може становити найбільшу проблему для вихователів дошкільних закладів, якщо дитина такі відвідує і трапляється, що саме вихователі мотивують батьків до звернення за професійною допомогою. Психологи та вихователі дошкільних закладів перебувають в особливо сприятливій позиції щодо раннього виявлення ГРДУ та ефективної допомоги сім'ї та дитині, тому дуже важливою є їхня поінформованість щодо сучасних підходів допомоги таким дітям. У

дітей, що мають важчу форму ГРДУ, інтенсивна вираженість симптомів і значні труднощі в керівництві поведінкою дитини змушують батьків уже з раннього віку шукати професійної допомоги – і це дуже важливо, вчасно і ефективно втрутитися в проблему, перш ніж з'являться вторинні ускладнення та додаткові розлади. На жаль, часом буває і так, що, звертаючись за допомогою, батьки натикаються на некомпетентні спроби допомоги або ж узагалі заперечення існування труднощів, і це підриває довіру батьків до фахівців і утруднює можливість продуктивної співпраці у майбутньому.

Наступний віковий етап (6-11 років) є основним щодо виявлення ГРДУ, адже саме в цей час дитина йде до школи і з'являється велика кількість вимог щодо поведінки дитини, зосередження уваги – і саме тут на тлі однокласників труднощі й особливості дитини з ГРДУ не помітити дуже важко. Саме симптоматику цього віку типово описують усі підручники та діагностичні класифікації, і саме тут яскраво проявляється діагностична тріада гіперактивність – порушення уваги, насамперед імпульсивність. Наслідками наявності в школяра ГРДУ стає проблемна поведінка на уроках і в школі загалом, проблеми зі шкільною успішністю та у стосунках із однокласниками та вчителями. Для батьків додається стрес, пов'язаний із зауваженнями і викликами до школи щодо поведінки та успішності, а також необхідність часо- та енергоємної допомоги дитині з домашнім завданням. Усвідомлення невдач власної дитини, її соціальних труднощів (самотність, відсутність друзів, відкинення та глузування з дитини); того, що вона не освоює навчальної програми – «хоч може», наростання проблем у стосунках між дитиною та батьками звичайно мобілізує батьків до активних спроб допомогти дитині і зокрема пошуку професійної допомоги. У мотивуванні батьків можуть відіграти дуже позитивну роль учителі молодшої школи. Від їхньої особистої, педагогічної позиції та фахової компетенції залежить значною мірою доля дитини. Саме школа, після сім'ї, є наступним за значенням чинником у визначенні прогнозу щодо майбутнього дитини.

Важливо зазначити, що вторинні розлади та проблеми наявні далеко не в усіх дітей, тим більше вони не є вираженими і остаточним вердиктом для дитини, вони пов'язані насамперед із недостатнім розумінням та допомогою дитині з боку соціального середовища. Ефективні методики залучення до допомоги дитині сім'ї та вчителів

можуть запобігти розвиткові вторинних ускладнень і сприяти здоровому психологічному зростанню дитини з ГРДУ. Відповідно, цей віковий етап у становленні особистості може бути ключовим не лише щодо наростання проблем, але й щодо їх ефективного вирішення, досягнення успіхів у різних сферах життя та соціальної інтеграції дитини.

Підлітковий вік розставляє свої акценти. З одного боку, він є продовженням попередніх етапів розвитку дитини і, відповідно, продовженням проблем чи, навпаки, досвіду їх долання. Окрім того це вік, який сам по собі містить компонент неминучої опозиційності у стосунку з дорослими, а тому в підлітка з ГРДУ це може бути опозиційність подвоєного ступеня вираженості. Тому для сім'ї та учителів це може бути особливо складний час у сенсі конфліктності довкола правил та очікувань щодо поведінки, «послуху» тощо. Емансипаційні прагнення підлітка, його потреба незалежно поводитися і робити «дорослі», себто заборонені, речі, помножені на нездатність особи з ГРДУ оцінювати ризики та наслідки своїх дій, так само може призводити до нових проявів проблемної поведінки – зловживання алкоголем та наркотиками, водіння автомобіля без дозволу чи то у нетверезому стані тощо. Закономірно зростають у частоті й різні нещасні випадки, дорожньо-транспортні пригоди, правопорушення. Інше завдання підліткового віку – відкриття та інтеграція сексуальності – так само, з огляду на імпульсивні, непродумані дії може мати для частини підлітків із ГРДУ небажані наслідки, зокрема незаплановану вагітність, венеричні хвороби.

Тривалий час ми здійснюємо теоретико-емпіричне вивчення гіперактивних акцентуйованих депривованих підлітків, яким властивий цілий спектр поведінкових особливостей [4; 5].

У тієї частини дітей, які мали багато вторинних проблем ще з попереднього вікового етапу, труднощі з академічною та соціальною успішністю, самооцінкою, ізолюваністю, досвідом відкинення у підлітковий період можуть призводити до розвитку депресії та пов'язаних із нею зловживань алкоголем, наркотиками чи спроб самогубства.

Щодо самої маніфестації симптомів ГРДУ, то в підлітковому віці відбувається їх певний патоморфоз, модифікація. Зокрема спостерігається значне зменшення моторної гіперактивності. Можливо, саме на основі цього виник міф про те, що ГРДУ діти

переростають. Та з огляду на сучасну концепцію патогенезу розладу, де центральним є порушення самоконтролю, стає зрозуміло, що моторна гіперактивність, хоч і є найбільш «видимим» симптомом і відповідно є його «візитівкою», аж ніяк не становить головну проблему. На жаль, інші симптоми ГРДУ, хоч і можуть дещо пом'якшитися з віковим дозріванням головного мозку, однак залишаються і надалі. Це, зокрема, стосується імпульсивності, проблем із самоорганізацією та плануванням, порушень уваги, порушень емоційного контролю. Продовжуються і зумовлені ними проблеми в соціальних стосунках (зокрема комунікативні труднощі), у навчанні та самоорганізації поведінки в цілому. Але значення цих проблем у підлітковому віці, зрозуміло, є уже дещо іншим. Якщо для підлітка набагато важливішими, ніж для дитини молодшого шкільного віку, є стосунки і самоствердження в середовищі ровесників, то зрозуміло, що непопулярність, самотність, досвід відкинення чи глузування будуть переживатися значно важче. Відповідно зростає і ризик агресивної поведінки у відповідь або ж ризик пошуку приналежності до антисоціальної групи. В інших підлітків це може призводити до більш «інтерналізованих» проблем, наприклад, депресії чи соціальної фобії. Те саме стосується й академічних невдач: для багатьох підлітків ці невдачі означають відсутність перспектив щодо здобуття вищої освіти, професії, чи навіть завершення навчання у середній школі.

З огляду на таку дещо відмінну презентацію симптомів, і зокрема відсутність вираженої моторної гіперактивності більшість підлітків із ГРДУ, яким не було діагностовано розлад у ранньому віці, мають низькі шанси на те, що в них цей розлад буде правильно діагностовано і відповідно надана специфічна допомога. І якщо підлітки з ГРДУ і потрапляють у сферу охорони психічного здоров'я, то звичайно з уже вторинними проблемам, чи то депресія, чи агресивна поведінка, зловживання алкоголем. Зрозуміло, що за маскою цих розладів помітити ГРДУ і відповідно надати специфічну допомогу, яка має певні особливі щодо віку аспекти, є теж нелегко і стається це теж, на жаль, нечасто.

Як уже згадувалося, ГРДУ є позитивним розладом і його симптоми присутні в дорослому віці. Лише у третині випадків (йдеться про легші форми ГРДУ) цей розлад із віком втрачає свою симптоматику, у решти сімдесяти відсотків розлад простежується

упродовж цілого життя. Попри те, що 3% дорослого населення мають ГРДУ, специфічну щодо цього розладу допомогу отримує лише дуже незначна частина потребуючих, що дозволяє говорити про ГРДУ як про один із найбільш прихованих і замаскованих розладів дорослого віку. «Масками» цього розладу стають чимало інших вторинних соціальних та психіатричних проблем дорослих осіб із ГРДУ. Попри те, що дорослі люди з ГРДУ можуть мати за належної підтримки та допомоги повноцінне доросле життя, багато з них, на жаль, у зв'язку з негативним досвідом дитинства, мають багато серйозних труднощів. Ці труднощі є наслідками не лише ГРДУ, але й тих соціальних проблем, які тягнуться з дитинства, і вторинних психологічних – як низька самооцінка, порушення формування особистості тощо.

Частина дорослих осіб із ГРДУ з огляду на те соціальне середовище, в якому вони росли, досвід невдач та відкинення, мають серйозні проблеми з соціальною адаптацією в дорослому віці антисоціальний розлад особистості, кримінальні дії, життя «поза законом». Ще в частини проблеми у сфері здобуття професійної освіти, праці та заробітку – відсутність професійної освіти, низькооплачувана робота, часті зміни роботи, безробіття, низький соціально-економічний стан, бідність. Значна частина дорослих із ГРДУ мають також труднощі в соціальній сфері – сімейні проблеми чи ж узагалі відсутність сім'ї, відсутність позитивних міжособистих стосунків, самотність або приналежність до різних «нездорових» колективів/соціальних груп. Зрозуміло, що наявність таких проблем пов'язана і з підвищеною частотою вторинних психіатричних розладів – залежнення від алкоголю, наркотиків, азартних ігор, розлади настрою, тривожні та соматоформні розлади особистості; підвищений ризик самогубства та нещасних випадків, зокрема дорожньо-транспортних пригод.

Окреслена проблематика потребує виваженої та кваліфікованої психокорекційної та психоконсультативної допомоги всім учасникам, які включені у мережу впливу синдрому гіперактивного розладу з дефіцитом уваги. Безперечно, окремої тривалої та поглибленої допомоги потребують депривовані діти, зокрема з акцентуаціями характеру.

Список використаних джерел

1. Мони́на Г. Б. Гиперактивные дети. Психолого-педагогическая коррекция / Г. Б. Мони́на, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко – СПб. : Речь, 2007. – 110 с.

2. Мурашова Е.В. Дети-«тюфяки» и дети-«катастрофы». Гиподинамический и гипердинамический синдром / Е. В. Мурашова – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 85 с.

3. Наши невнимательные гиперактивные дети. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://adhd-kids.narod.ru/>

4. Орос В. Психологічна специфіка агресивності у важковиховуваних акцентуєваних підлітків / В.Орос // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. Максименка С.Д. – Т. ХІУ, част. 6. – К., 2012. – С.342-350.

5. Орос В. Психологічні особливості взаємозв'язку акцентуації характеру та реакції на фрустрацію в депривованих підлітків /В.Орос // Психологічні перспективи. – Випуск 21. – 2012. – С.175-183.

6. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Практичне керівництво для фахівців / О. Романчук. – Львів : Крео, 2007. – 323 с.

Орос В. Психологические особенности ситуационной вариабельности, сопутствующих расстройств и возрастной динамики поведения личности с ГРДВ

Статья раскрывает психологические особенности поведения детей, которые имеют четко выраженные признаки синдрома гиперактивного расстройства с дефицитом внимания. Установлено, что условия депривации существенно влияют на психогенезис, специфику сопутствующих расстройств и усложняют личностное развитие.

Ключевые слова: *ребенок, гиперактивное расстройство с дефицитом внимания, сопутствующие расстройства, депривация, возрастная динамика, усложненное развитие.*

Oros V. Psychological peculiarities of situational variability, comorbidity and age dynamics of individual behavior giperaktivnim with attention deficit disorder

The article exposes the psychological features of conduct of children which have the clearly expressed signs of syndrome of hyperactive disorder with the deficit of attention. It is set that the terms of deprived substantially influence on психогенезу, specific of concomitant disorders and complicate personality development.

Key words: *child, hyperactive disorder with the deficit of attention, concomitant disorders, deprived, age-old dynamics, complicated development.*

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДІ**

**Володимир Староста
Любов Маляр
Наталія Гусятинська
Тетяна Чорна
Юрій Атаманчук
Ельвіра Кондукова
Олена Калита
Магдалина Опачко
Галина Розлуцька
Василь Туряниця
Магдалина Опачко
Надія Марфинець
Олена Попадич
Уляна Ханас
Ольга Байбакова
Катерина Костюченко
Маріанна Демчак**

**ВОЛОДИМИР СТАРОСТА
ЛЮБОВ МАЛЯР**

КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАГІСТРАНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Розглянуто підходи до організації, проведення та деякі види завдань для контролю навчальних досягнень магістрантів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Виявлено труднощі (дидактичні, методичні, психологічні, предметні) та узагальнено причини їх виникнення у студентів під час підготовки та виконання навчальних завдань.

***Ключові слова:** контроль навчальних досягнень магістрантів, навчальні завдання, індивідуальна робота студентів.*

Постановка проблеми. Невід’ємним компонентом освітнього процесу є контроль навчальних досягнень, за допомогою якого визначається якість досягнення поставленої мети. Необхідність розгляду проблем організації, структури і змісту контролю зумовлена тими корінними змінами, що відбуваються у національній вищій школі: введенням в її практику державних стандартів та кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Розглядаючи проблеми діагностики та контролю, доводиться констатувати, що дослідники неоднозначно розглядають їх співвідношення: одні пропонують вважати родовим поняттям діагностику, а інші – контроль. Висуваються різні підходи до структури діагностики і контролю, функцій, об’єктів, критеріїв, видів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми показує, що контроль навчальних досягнень стає важливим інструментом в освітньому процесі.

Вивчення сучасної психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити наступні напрямки дослідження проблем контролю і оцінки рівня навчальних досягнень учнів/студентів: психологічні особливості контрольно-управлінської діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський,

П. Гальперін, О. Леонтьєв, Н. Тализіна); раціональна організація контролю за процесом і результатами навчально-пізнавальної діяльності (В. Беспалько, Т. Ільїна, Н. Тализіна, Г. Щукіна); класифікація видів, засобів і форм контролю (В. Єфімов, М. Кудасєв, І. Лернер, Н. Тализіна, Г. Щукіна); функції контролю в навчальному процесі (Б. Ананьєв, Ж. Байрамова, В. Єфімов, М. Кудасєв, Н. Кузьміна, Є. Перовський, П. Підкасистий, С. Фролова); тестовий, програмований контроль знань (В. Аванесов, Ж. Байрамова, В. Беспалько, Т. Ільїна, Н. Тализіна, Д. Горбатов, В. Євдокимов, Н. Єфремова); самоконтроль і організація самостійної роботи студентів (В. Буряк, А. Линда, І. Столярова) тощо.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. На сьогодні продовжується пошук можливих підходів до контролю навчальних досягнень студентів з урахуванням специфіки професійної підготовки та навчальної дисципліни, оскільки уміле поєднання різних видів, форм організації і методів контролю є показником рівня навчального процесу у ВНЗ, а також одним із важливих показників педагогічної кваліфікації викладача.

Метою статті є висвітлення розроблених авторами деяких методичних підходів до організації та проведення контролю навчальних досягнень магістрантів у контексті вивчення курсу «Педагогіка та психологія вищої школи» в умовах класичного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практика роботи вищих навчальних закладів показує, що на сьогодні актуальним залишається визначення змістових засад курсу «Педагогіка та психологія вищої школи» для магістрантів, що здобувають класичну університетську освіту.

Дослідження підтверджує, що насамперед метою вивчення даного курсу є усвідомлення магістрантами сучасного стану та перспектив розвитку вищої освіти, розуміння закономірностей сучасного науково-педагогічного процесу у вищій школі, які є основою підготовки їх до майбутньої науково-педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах. На нашу думку, аналіз результатів контролю навчальних досягнень студентів дає змогу певним чином впливати як на змістову, так і на методичну складову даного курсу.

Розглянемо трактування основних понять, оскільки контроль містить у собі перевірку, оцінювання (як процес) і оцінку (як результат) перевірки [4, с. 156]:

- контроль – виявлення, вимір і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається [4, с. 156];
- перевірка – процес зіставлення того результату навчання, яким фактично володіє учень, із запланованим, це встановлення факту наявності чи відсутності знань, умінь і навичок [3, с. 240];
- оцінювання – це об'єктивне вимірювання результатів діяльності студентів, для забезпечення чого воно має бути критеріальним, цілеспрямованим, систематичним, з'ясовувати, наскільки успішно (глибоко, повно, самостійно) студенти оволоділи навчальним матеріалом, яка якість результатів їх пізнавальної діяльності [4, с. 157];
- облік (оцінка) – передбачає фіксацію результатів вимірювання за допомогою балів, оцінок, рейтингу, що, відображаючи рівень навчання студента, певною мірою характеризує його здібності, підготовленість, загальний розвиток, ставлення до праці та є дидактичним засобом розвитку пізнавальних сил [4, с. 157].

У результаті дослідницько-пошукової діяльності, аналізу та апробації різноманітних підходів у процесі проведення контролю навчальних досягнень студентів з курсу «Педагогіка та психологія вищої школи» нами виокремлено таке завдання – паралельно з реалізацією основних функцій контролю (навчальна/освітня, діагностична, виховна, розвивальна, стимулювальна, управлінська) при цьому особливу увагу акцентувати на методичному аспекті навчальної функції. На нашу думку, магістранти, як майбутні викладачі, мають чітко усвідомлювати перебіг усіх етапів науково-педагогічного процесу у вищій школі, уміти їх планувати, організовувати, проводити, керувати, а також ефективно використовувати зворотній зв'язок за допомогою контролю. Таким чином, методи контролю у даному випадку виступають не тільки як засіб, але й – як мета навчання. Майбутній викладач/вчитель має бути добре обізнаним із системою методів, прийомів, форм та засобів, усвідомлювати їх класифікаційні ознаки, суть, умови застосування, щоб, враховуючи різні чинники, обирати і використовувати на практиці найбільш ефективні підходи до здійснення контролю у

процесі навчально-виховної діяльності з метою всебічного гармонійного розвитку особистості учня та професійно-педагогічного самовдосконалення.

Серед вимог до контролю навчальних досягнень студентів такі: індивідуальність, систематичність, урізноманітнення, всеосяжність, об'єктивність, диференційованість, оптимальність, гуманність, наочність чи гласність тощо. Вважаємо, що для створення належного морально-психологічного клімату педагогічного процесу важливо дотримуватися єдності вимог, тобто один і той же рівень досягнень – знань, умінь та навичок повинен оцінюватись різними викладачами однаково. Основою єдності вимог є певна система загальних критеріїв оцінки засвоєння навчального матеріалу.

У сучасній педагогіці вищої школи спостерігаються різні підходи до визначення критеріїв оцінювання результатів пізнавальної діяльності студентів. Погоджуємось з поглядами А. Бойко [1], яка пропонує за об'єкт оцінювання брати структурні компоненти навчальної діяльності, а саме:

- змістовий компонент – обсяг знань про об'єкт вивчення (відповідно до навчальних програм, державних стандартів). При оцінюванні підлягають аналізу такі характеристики знань: повнота, правильність, логічність, усвідомленість (розуміння, виокремлення головного і другорядного); вербалізація, тобто словесне оформлення (переказ, пояснення); вміння застосовувати знання тощо;

- операційно-організаційний компонент – здатність студента обирати способи дій з огляду на навчальну програму з оцінюваної дисципліни (предметні дії); індивідуальні розумові здібності, тобто вміння порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати тощо (розумові дії); навички аналізувати, планувати, організовувати, контролювати процес і результати виконання завдання, діяльність загалом (загальнонавчальні дії). Підлягають аналізу також правильність, самостійність виконання за умов новизни (за зразком, аналогічні, відносно нові); розуміння та словесне оформлення: відтворення (переказ), пояснення, застосування в умовах новизни тощо;

- емоційно-мотиваційний компонент – ставлення до навчання (байдуже, недостатньо позитивне, зацікавлене, яскраво виражене, позитивне).

З метою вивчення ефективності застосування методів та форм контролю для формування позитивної мотивації у процесі професійної підготовки майбутніх учителів нами було проведено анкетування серед студентів 4-5 курсів Мукачівського державного університету (загальний обсяг вибірки – 90 осіб), результати представлено на рис. 1.

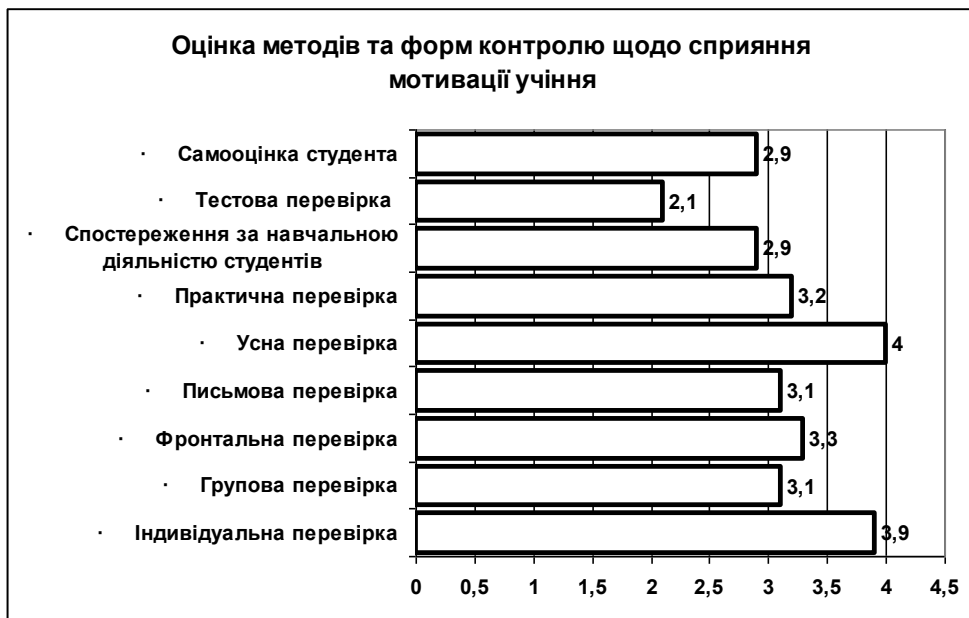


Рис. 1 Результати відповіді студентів на запитання анкети: «Оцініть методи та форми контролю щодо сприяння мотивації Вашого учіння (5 – завжди сприяють; 4 – часто; 3 – іноді; тобто ні часто, ні рідко; 2 – рідко; 1 – ніколи)»

Дослідження показує, що найбільша мотивація виникає внаслідок застосування усної та індивідуальної перевірки, найменша – під час проведення тестування. Основна частина респондентів оцінює більшість використовуваних методів та форм контролю на середньому рівні щодо сприяння мотивації учіння студентів. Вважаємо, що це є показником необхідності покращення стимуляційної (мотиваційної) складової використовуваних методів. Як наслідок, такий підхід сприятиме суттєвому покращенню підготовки студентів до їх майбутньої педагогічної діяльності, оскільки вони також більше звертатимуть увагу на мотивацію учіння.

Аналіз результатів діяльності студентів під час підготовки та виконання завдань із психолого-педагогічних та інших навчальних дисциплін дав нам можливість виявити труднощі та основні причини їх виникнення:

– *дидактичні* (непідготовленість до такого виду діяльності – пасивність на занятті, низька мотивація тощо);

– *методичні* (неефективне застосування викладачем методів навчання – якщо в процесі вивчення матеріалу недостатня активність студентів, то під час його закріплення вона завжди значно нижча; пропонувані завдання занадто складні; діяльність та матеріал змісту одноманітні тощо);

– *психологічні* (несприйняття завдання, невміння висловити, аргументувати свою думку, побоювання допустити помилки тощо);

– *предметні* (недостатнє розуміння понятійно-термінологічного апарату; несформованість уміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки; епізодичне чи недосконале використання міждисциплінарних зв'язків та життєвого досвіду студентів тощо).

Отримані нами дані враховано у процесі організації та перебігу усіх етапів процесу навчання та контролю навчальних досягнень студентів з курсу «Педагогіка та психологія вищої школи» в умовах класичного університету, наприклад: ознайомлення студентів на початку вивчення курсу з навчальною програмою, з навчально-методичними матеріалами у текстовій та електронній формах; широке використання Інтернет-ресурсу для підготовки до занять; проведення консультацій; використання елементів науково-педагогічного дослідження шляхом залучення магістрантів до проведення анкетування та аналізу отриманих даних; деталізація підготовки до семінарсько-практичних занять, що включала тематичні відомості, які необхідні для розуміння основних наукових понять і термінів, ознайомлення з ідеями, концепціями, поглядами, викладеними в навчальній літературі та наукових джерелах; використання модульно-рейтингового оцінювання результатів навчання студентів, що відповідає кредитно-модульній системі організації навчальної діяльності тощо.

Змістові модулі оцінюються наступним чином (усього 100 балів):

- модульна контрольна робота – 50 балів (проводиться у формі тестування);

- оцінка за роботу на семінарсько-практичних заняттях – 30 балів;

- самостійна та індивідуальна робота студента – 20 балів.

Дослідження показує, що в сучасних умовах під час підготовки майбутніх викладачів/учителів поширено використання різних видів індивідуальної роботи студентів, наприклад:

- індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ), яке, як зазначають Т. Дабіжук, О. Блажко [2], є індивідуально-диференційованою особистісно-орієнтованою формою організації самоосвіти студентів, сприяє розвитку педагогічних здібностей і утворює комплекс, що забезпечує ефективну теоретичну, методичну та практичну підготовку. Зокрема, серед завдань ІНДЗ, у нашому випадку, можуть пропонуватися наступні: підготовка тлумачного словничка основних понять певної теми; складання тестових завдань, анотація науково-педагогічної статті, проведення анкетування студентів і т. п.;

- мікровикладання – метод **навчання, який** спрямований на формування практичних навичок викладання у процесі підготовки вчителів/викладачів. Словацькі дослідники [6-7] вказують, що мікровикладання передбачає формування у студентів – майбутніх учителів/викладачів умінь використовувати різні методи навчання шляхом проведення коротких виступів та обговорення студентами групи педагогічних ситуацій.

В. Т. Сергеев зазначає, що мікровикладання, по-перше, дозволяє набувати практичних умінь підготовки до педагогічної діяльності; по-друге, за обмеженого терміну педагогічної практики, який відводиться студентам магістратури галузевих ВНЗ, сприяє формуванню практичних умінь виступів перед аудиторією, розвитку ораторських умінь, а також та умінь самоаналізу і самокорекції лекторської діяльності [5].

У процесі поточного контролю (фронтальне, групове, індивідуальне опитування) під час семінарсько-практичних занять нами використовуються різноманітні завдання, розробляючи які було враховано необхідність їх диференціації за формами, видами та рівнями самостійної роботи, зокрема рівень складності завдань зростає у наступному напрямку:

• *завдання для самоконтролю основних теоретичних положень та подальшого опрацювання теми* (наприклад, здійсніть диференціацію понять «діагностика», «контроль», «перевірка», «оцінювання», «оцінка», «облік»; охарактеризуйте принципи контролю знань; проаналізуйте основні функції контролю навчальних досягнень студентів та ін.);

• *завдання для роздумів* (наприклад: «Чи сприяє кредитно-модульна система навчання у ВНЗ об'єктивному оцінюванню навчальних досягнень студентів?», «Чи існує універсальний метод навчання у вищій школі з точки зору його ефективності?», «Яке співвідношення аудиторного навантаження і самостійної роботи студента є, на Вашу думку, найбільш оптимальним?», «Які форми організації НДРС на факультеті, на Вашу думку, є найбільш ефективні для професійної підготовки? Що потребує покращення?»);

• *методичне завдання* (наприклад: складіть три тестові завдання з теми, перевірте їх ефективність на прикладі своїх колег; мікрОВикладання – наведіть приклади проведення практичних, семінарських, лабораторних занять з Вашого фаху);

• *дослідницьке завдання* (наприклад: проведіть самодіагностику деяких професійних та особистісних якостей згідно наданих анкет; запишіть визначення та проаналізуйте у різних джерелах трактування деяких понять педагогіки, а саме; «компетенція», «компетентність», виділіть їх суттєві ознаки у різних авторів та сформулюйте власний варіант з використанням виокремлених ознак).

Підсумковий/заклучний метод контролю з курсу «Педагогіка та психологія вищої школи» – залік, який проводиться усно в індивідуальній формі. Під час заліку перевіряються результати засвоєння студентами навчальної програми курсу, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань та групової роботи.

Висновок. Таким чином, зазначені підходи до організації та проведення контролю навчальних досягнень магістрантів, на нашу думку, сприяють реалізації основних функцій та вимог контролю, дозволяють обрати кожному студенту індивідуальну освітню траєкторію, ефективно використовувати результати контролю для своєчасного коригування необхідних компонентів процесу навчання.

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати на подальше вивчення та деталізацію можливих індивідуальних

навчально-дослідницьких завдань для самостійної роботи магістрантів.

Список використаних джерел

1. Бойко А. Науково-методичний супровід професійно-педагогічної підготовки вчителя / А. Бойко // Рідна шк. – 2009. – № 12. – С. 28-33.

2. Дабіжук Т. Індивідуальне навчально-дослідне завдання як форма організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання / Т. Дабіжук, О. Блажко // Рідна школа. – 2008. – № 3-4. – С. 37-39.

3. Малафіїк І. В. Дидактика: Навч. посібник / І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.

4. Педагогіка вищої школи: підручник / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – Ін-т вищ. освіти АПН України. – К. : Пед. думка, 2009. – 256 с.

5. Сергеев В. Т. Мікровикладання як засіб ранньої підготовки студентів до педагогічної практики / В.Т. Сергеев. – Гуманізація навчально-виховного процесу : науково-методичний збірник / М-во освіти і науки України, Слов'янський держ. пед. ін-т ; відп. ред. Г. І. Льогенький. – Слов'янськ : СДПІ, 2001. – Вип. 11. – С. 14-18.

6. Bajtoš Ján. Mikrovučovanie v pregraduálnej príprave učiteľov / Ján Bajtoš, Renáta Orosová. – Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011. – 86 s.

7. Orosová Renáta. Objektivnost' hodnotenia vedomostí a zručností žiakov / Renáta Orosová. In: Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů : sborník příspěvku z mezinárodní konference II.. - Hradec Králové : Gaudeamus, 2008. – S. 148-152.

Староста В., Маляр Л. Контроль учебных достижений магистрантов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин

Рассмотрены подходы к организации, проведения и некоторые виды заданий для контроля учебных достижений магистрантов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Выявлено трудности (дидактические, методические, психологические,

предметные) и обобщено причины их возникновения у магистрантов во время подготовки и выполнения учебных заданий.

Ключевые слова: *контроль учебных достижений магистрантов, учебные задания, индивидуальная работа студентов.*

Starosta V., Malyar L. Control academic performance of undergraduates in studying the psychological and pedagogical subjects

Approaches to organizing, conducting and certain tasks to monitor academic performance of undergraduates in the study of psychological and pedagogical disciplines. Revealed difficulties (didactic, methodological, psychological, substantive) and summarized their causes among students in the preparation and implementation of learning tasks.

Keywords. *monitoring academic performance of undergraduates, learning objectives, individual work of students.*

УДК 378.147

**НАТАЛІЯ ГУСЯТИНСЬКА
ТЕТЯНА ЧОРНА**

РОЛЬ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ У СТУДЕНТІВ ВНЗ ЕКОНОМІКО- ПРАВОВОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті наведено результати аналізу педагогічних підходів до викладання дисциплін, пов'язаних з безпекою, у вищій школі, розглянуто суть та передумови застосування активних методів навчання, а також роль науково-дослідної діяльності у формуванні культури безпеки студентів вищих навчальних закладів економіко-правового спрямування.

Ключові слова: *педагогічні підходи, активні методи навчання, науково-дослідна діяльність, підготовка фахівців.*

Постановка проблеми. Сучасні світові тенденції, тісно пов'язані з глобалізацією, науково-технічним прогресом, інформатизацією всіх сфер життя і діяльності суспільства, а також посиленням техногенного навантаження на навколишнє природне середовище, в значній мірі визначають ситуацію у сфері безпеки, наслідком чого є формування

нових ризиків та загроз для людства. Відповідно до вищезазначеного, Концепцією сталого розвитку, пріоритетними для світової спільноти, визнано дії, спрямовані на забезпечення безпеки людей у матеріально-виробничій, побутовій, соціально-політичній, культурній та духовній сферах діяльності.

Вперше термін «культура безпеки» з'явився під час аналізу причин і наслідків аварії на Чорнобильській атомній станції, що проводився Міжнародним агентством з атомної енергії (МАГАТЕ). Визначено, що однією з причин катастрофи стала саме відсутність культури безпеки. Міжнародною консультативною групою з ядерної безпеки (при МАГАТЕ) запропоновано наступне визначення: «Культура безпеки – це такий набір характеристик і особливостей діяльності організації та поведінки окремих осіб, який встановлює, що проблемам безпеки атомних станцій, як таким, що мають вищий пріоритет, приділяється увага, яка визначається їх значущістю» [5].

Таким чином, наразі серед першочергових завдань щодо створення безпечного середовища, на перший план повинно виходити навчання та виховання висококваліфікованих спеціалістів зі свідомим ставленням до небезпек, здатних приймати адекватні рішення, спрямовані на організацію не лише індивідуальної безпеки, але й колективу людей. Відповідна компетентність у населення формується у результаті навчання та набуття досвіду на всіх етапах освіти та практичної діяльності.

Метою статті є аналіз підходів до викладання і активних методів навчання, а також їх ролі під час формування культури безпеки у студентів вищих навчальних закладів економіко-правового спрямування.

Аналіз публікацій. У сучасній методології термін «культура безпеки» визначають як «рівень розвитку людини і суспільства, що характеризується значущістю для забезпечення безпеки життєдіяльності в системі особистісних і соціальних цінностей, безпечної поведінки в повсякденному житті і в умовах небезпечних та надзвичайних ситуацій, рівнем захищеності від загроз і небезпек в усіх сферах життєдіяльності» [3].

Фахівцями визначено складові культури безпеки трьох рівнів [7]: 1) індивідуальний (світогляд, норми поведінки, індивідуальні цінності і підготовленість людини у сфері безпеки життєдіяльності); 2) колективний (корпоративні цінності, професійна етика та мораль,

підготовленість персоналу у сфері безпеки); 3) суспільний (традиції безпечної поведінки, суспільні цінності, підготовленість всього населення у сфері безпеки життєдіяльності)».

Практичному застосуванню активних методів навчання у вищих навчальних закладах присвячені праці А. Вербицького, В. Лозової, С. Мухіної, А. Соловйової, В. Ситарова, В. Кругликова, Є. Платонова, Ю. Шаранова та інших. Аналіз численних публікацій свідчить про актуальність застосування зазначених методів навчання для досягнення рівня сучасних вимог освітніх стандартів під час викладання дисциплін, пов'язаних з безпекою.

Виклад основного матеріалу. Вищі навчальні заклади є провідною ланкою в системі формування у населення комплексу знань і вмінь у сфері безпеки, оскільки саме рівень освіти та інформованості в значній мірі визначає рівень культури безпеки особистості.

Слід відмітити, що викладання дисциплін, пов'язаних з безпекою, у навчальних закладах економіко-правового спрямування має певні особливості, порівняно з технічними ВНЗ. Так, студенти технічних напрямків підготовки поглиблено вивчають фізику, хімію та ряд інших дисциплін, що поряд з нормативними дисциплінами – «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Екологія», «Цивільний захист», є підґрунтям для формування загальної грамотності стосовно розуміння сутності та природи небезпек, що загрожують людині в процесі її життя і діяльності. Разом з тим, з в циклах гуманітарної та соціально-економічної, а також природничо-наукової та загальноекономічної підготовки освітньо-професійних планів підготовки фахівців в галузях знань економічного та правового спрямування всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, кількість дисциплін, що формують культуру безпеки, та частка навчальних годин, відведених на їх вивчення, є досить незначною. В таких умовах важливим завданням викладачів при підготовці фахівців економіко-правового профілю є пошук дієвих шляхів, методів та засобів активізації освітньої діяльності з метою формування у студентів засад світогляду, орієнтованого на безпечну життєдіяльність та створення безпечних і здорових умов праці.

Враховуючи світові тенденції, вища школа України послідовно переходить на використання стандартів вищої освіти «третього покоління», в основу розроблення яких покладено саме

компетентнісний підхід, як один із нових концептуальних орієнтирів, напрямів розвитку змісту освіти в Україні та розвинених країнах світу. Створення нових вітчизняних стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу та освітніх програм, які базуються на відображенні якісних результатів освітнього процесу шляхом визначення компетенцій, на думку вчених [2], дозволить забезпечити їх порівнянність із європейськими освітніми системами; зміцнення позицій вищої освіти України в загальноєвропейському освітньому та дослідницькому просторі; орієнтацію вищої освіти на запити економіки й ринків праці, а також підвищити адаптованість випускників ВНЗ до життєдіяльності. Ідеї компетентнісного підходу, який передбачає застосування принципово нової методології до організації змістовної та процесуальної сторін вищої освіти, наразі в помітно поширюються освітньому просторі України. Його особливість полягає в створенні нової моделі освіти, яка, ґрунтуючись на результатах навчання, регулює саморозвиток студентів, викладачів, всієї системи вищої освіти [6].

Провідну роль у реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті відіграють методи активного навчання, під якими розуміють способи організації педагогічного процесу у ВНЗ, які максимально активізують діяльність і студентів, і викладачів, стимулюють їх до виявлення активності й самостійності, потреб самореалізації та саморозвитку [1, 8].

Активні методи навчання ґрунтуються на [1]: підтриманні діалогу як між викладачем і студентами, так і між самими студентами; розвитку комунікативних здібностей в процесі діалогу; умінні колективно вирішувати поставлені задачі; розвитку мови студентів.

Методи активного навчання для вищих навчальних закладів поділяють на імітаційні й неімітаційні. **Імітаційні методи** - форми проведення занять, у яких учбово-пізнавальна діяльність побудована на імітації професійної діяльності. **Неімітаційні методи** - способи активізації пізнавальної діяльності на лекційних заняттях. Імітаційні методи діляться на ігрові (ділові ігри, ділове проектування) й неігрові (аналіз конкретних ситуацій, вирішення ситуаційних завдань тощо) [4].

Серед переваг активних методів навчання варто відзначити наступні: прискорення процесу соціально-психологічної адаптації студентів; сприяння розвитку як професійних, так і особистісних

знань і вмінь; виховання у всіх учасників навчального процесу (і викладачів, і студентів) таких якостей як: інноваційність, нетрадиційність, альтернативність, неординарність; формування логічного мислення; підвищення активності, креативності; подолання скутості і нерішучості; формування навиків професійного спілкування.

Як правило, викладання дисциплін, пов'язаних з безпекою, у вищих навчальних закладах забезпечується спеціалізованими кафедрами. Так, в Національному університеті державної податкової служби України викладання дисциплін, що є визначальними під час формування культури безпеки майбутніх фахівців – «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Екологія», «Охорона праці в галузі», «Цивільний захист», для всіх напрямів підготовки забезпечує кафедра техногенно-екологічної безпеки. Крім того, за кафедрою закріплена дисципліна «Системи промислових технологій в галузях економіки», передбачена навчальними планами підготовки бакалаврів у галузі знань 0305 «Економіка і підприємництво», 0306 «Менеджмент і адміністрування».

Оскільки кожна із зазначених дисциплін, що викладаються кафедрою, є невід'ємною складовою єдиного комплексу, спрямованого на формування культури безпеки особистості, то це створює умови для впровадження активних методів навчання на основі ступеневої схеми вивчення зазначених дисциплін. Це пов'язано, насамперед, з тим, що усвідомлення необхідності засвоєння знань та набуття навиків з таких дисциплін як «Цивільний захист» та «Охорона праці в галузі» приходить до майбутніх фахівців лише після отримання базових знань у сфері безпеки життєдіяльності, набуття стійких уявлень про характер та особливості технологічних процесів, специфіку роботи підприємств, на яких в подальшому працюватимуть випускники. Тільки в такому випадку можна бути впевненим, що майбутній керівник після закінчення навчального закладу матиме достатній рівень теоретичної та практичної підготовки, необхідний для забезпечення як особистої безпеки, так і збереження життя та здоров'я трудового колективу в будь-яких ситуаціях, в тому числі, й екстремальних.

З метою активізації пізнавальної діяльності молоді на кафедрі діє науковий клуб «ЕКО» та науковий гурток «Innovation». Залучення студентів до наукової діяльності дозволяє забезпечити максимально

повне засвоєння програмного навчального матеріалу та поглиблення знань з дисциплін, що вивчаються, а також ознайомити молодь з науково-пізнавальною методологією, розвинути наукове мислення і аналітичні здібності, розширити світогляд та ерудицію.

Участь у науковому клубі та науковому гуртку передбачає такі форми діяльності студентів: підготовка матеріалів та виступ з доповідями щодо проблемних питань у сфері техногенно-екологічної безпеки держави на наукових комунікативних заходах в університеті, інших навчальних закладах і установах України та за її межами; участь та організація разом з науковим товариством студентів (курсантів) конференцій, наукових семінарів і олімпіад з дисциплін кафедри; проведення дискусій з наукових проблем, «круглих столів», ділових ігор; організація зустрічей з науковцями; співробітництво з органами державного управління, місцевого самоврядування, держадміністрації у сфері наукових інтересів студентського гуртка.

Залучення студентської молоді до науково-дослідницької діяльності сприяє набуттю навиків роботи з великими масивами інформації, а також вмінь адекватно сприймати події й реагувати на ситуацію, зберігати увагу й спостережливість, знаходити власні помилки та шляхи їх корегування, розвитку аналітичних здібностей. Зазначені вміння виступають підґрунтям для здійснення в подальшій професійній діяльності оцінки умов середовища як щодо особистої безпеки, так і безпеки трудового колективу, суспільства, проведення моніторингу небезпечних ситуацій та обґрунтування і впровадження головних підходів та засобів збереження життя, здоров'я та захисту персоналу в умовах загрози і виникнення небезпечних подій та надзвичайних ситуацій.

Оскільки дисципліни кафедри мають тісні міжпредметні зв'язки, це дозволяє не лише інтегрувати наукові інтереси молоді в рамках узагальненої тематики, але й сприяє інтенсифікації дифузії знань в освітньому середовищі. Так, традиційним для кафедри техногенно-екологічної безпеки стало проведення науково-практичних конференцій студентів, аспірантів та молодих вчених «Стан БЖД, ОП та ЦЗ в сучасних умовах соціально-економічного розвитку України», «Техногенно-екологічна безпека України: стан та перспективи розвитку» різного статусу – як міжвузівських, так і всеукраїнських. Серед пріоритетних напрямків досліджень, що викликають найбільшу зацікавленість, варто виділити наступні: екологічний менеджмент як

складова сталого розвитку держави; економіко-правові засади охорони і раціонального використання природних ресурсів; формування екологічного світогляду, культури безпеки та здоров'я як чинник соціально-економічного розвитку країни; працезахоронна діяльність як передумова техногенно-екологічної безпеки; сучасні промислові технології і охорона навколишнього природного середовища; роль цивільного захисту у збереженні життя та здоров'я населення, захисті довкілля та матеріально-технічних цінностей суспільства.

Перевагою таких конференцій є більш глибоке, комплексне осмислення проблемних питань, врахування різних точок зору на об'єкт обговорення, оскільки в рамках таких конференцій відбувається діалог між студентами, науково-педагогічними працівниками, представниками наукових установ та організацій, промислових підприємств різних сфер діяльності, органів державного управління, громадських організацій тощо. Так, дискусії з представниками Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Українського центру профілактики і боротьби зі СНІДом МОЗ України, ПАТ «Київобленерго», екологічної компанії «РАДА» та інших підприємств, установ і організацій дозволяють студентам більш чітко усвідомити можливості застосування набутих знань та навиків в майбутній практичній професійній діяльності.

Слід відмітити, що високу активність у здійсненні дослідницької діяльності і, особливо, участі в комунікативних заходах, в рамках тематики дисциплін, пов'язаних з безпекою людини, виявляють студенти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Тісна співпраця, колективна взаємодія, робота в команді, отримання спільного результату й самоствердження як повноправного учасника спільного проекту сприяє підвищенню ефективності соціально-психологічної адаптації молоді, що є особливо актуальним для студентів молодших курсів.

Підготовка матеріалів досліджень за тематикою кафедральних конференцій до публікації сприяє формуванню у студентів таких якостей як виразність думки, послідовність міркування, доказовість, вміння вибудовувати логічні схеми, виокремлювати причини явищ та їх можливі наслідки, робити висновки, що в цілому формує у особистості здатність швидко і правильно зорієнтуватися в умовах мінливого зовнішнього середовища, в тому числі, й під час

виникнення небезпечних ситуацій, адекватно оцінити ймовірні загрози та прийняти грамотне рішення щодо вибору заходів та засобів захисту.

Виступи з доповідями перед широким колом слухачів дозволяють зняти скутість, нерішучість, а інколи, навіть сприяють виявленню неочікуваних позитивних якостей особистості, наприклад, лідерських.

Варто зазначити, що під час проведення на кафедрі конференцій, семінарів, круглих столів, зустрічей з представниками наукових установ та промислових підприємств студенти залучаються не лише як безпосередні учасники з представленням результатів власних наукових досліджень, але й приймають активну участь в процесі організації та проведення зазначених комунікативних заходів. Це сприяє цільовому формуванню компетенцій у сфері культури безпеки, підвищенню активності, зумовлює прагнення до творчої роботи через емоційні забарвлення та викликає позитивні емоції, задоволення результатами професійної справи.

Таким чином, застосування активних методів навчання, зокрема залучення студентів до науково-дослідної діяльності, під час викладання циклу дисциплін, пов'язаних з безпекою, стимулює активну, креативну діяльність молоді під час навчання, дозволяє виявити серед них найбільш обдарованих, створює умови для їх творчого зростання і, в цілому, є ефективним засобом якісної підготовки фахівців високої кваліфікації.

Висновки. Процес формування культури безпеки студентів вищих навчальних закладів економіко-правового спрямування має певні особливості, пов'язані зі специфікою освітньо-професійних планів підготовки фахівців відповідного профілю, зокрема незначною часткою дисциплін, які є визначальними під час набуття знань і вмінь у сфері безпеки. Широке впровадження активних методів навчання, зокрема – залучення студентів до науково-дослідної діяльності дає можливість підвищити результативність навчання у сфері безпеки не лише шляхом збільшення обсягів навчальної інформації, але й за рахунок глибини й швидкості її переробки, забезпечити високі результати виховання й навчання майбутніх фахівців. В цілому, це дозволяє сформувати у майбутнього фахівця культуру безпеки і ризик-орієнтоване мислення, пріоритетами для якого виступають питання безпеки, захисту й збереження життя і здоров'я людини та якості навколишнього середовища.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Волкова Н. Н. Профессиональная компетентность специалистов : критерии оценки / Н. Н. Волкова, Л. Б. Волошко. – Москва – Полтава: Техсервис, 2007. – 318 с.
3. Зоріна М.О., До проблеми визначення актуальності й особливостей формування культури безпеки життєдіяльності // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2010. – № 8. – С. 149 – 153.
4. Кругленко О.С., Кучма М.Б. Використання активних методів навчання [Електронний ресурс] / http://www.rusnauka.com/7_NMIW_2011/Philologia/1_80065.doc.htm
5. Культура безопасности. Доклад Международной консультативной группы по ядерной безопасности. – Серия изданий по безопасности, No75-INSAG-4. – Вена : МАГАТЭ, 1991. – 39 с.
6. Малицька О.В. Формування загальнозначущих компетенцій випускників ВНЗ у контексті Болонської декларації. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.uipa.kharkov.ua/library/documents/bolonproz/3/form_zag.htm
7. Проблеми впровадження культури безпеки в Україні: аналітична доповідь / Ю.М. Скалецький, Д.С. Бірюков, О.О. Мартюшева, Л.Д. Яценко. – К.: НІСД, 2012. – 56 с.
8. Рибалко Л.С. Методи активного навчання у вищій школі. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_ped/2009_35/4.html

Гусятинская Н., Чорная Т. Роль активных методов обучения в формировании культуры безопасности у студентов ВУЗов экономико-правового направления

В статье приведены результаты анализа педагогических подходов к преподаванию дисциплин, связанных с безопасностью, в высшей школе, рассмотрена суть и предпосылки применения активных методов обучения, а также роль научно-исследовательской деятельности в формировании культуры

безопасности студентов высших учебных заведений экономико-правового направления.

Ключевые слова: педагогические подходы, активные методы обучения, научно-исследовательская деятельность, подготовка специалистов.

Gusyatyńska N., Chorna T. *The role of active learning in building a culture of safety in the university students of economic and juristically direction*

This paper presents the results of the analysis of pedagogical approaches to the teaching of subjects related to safety in high school, examined the nature and preconditions application of active learning methods, and the role of scientific and research activities in building a culture of safety university students of economic and juristically direction

Key words: pedagogical approaches, active learning, scientific and research activities, training of specialists

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

У даній статті автором було здійснено розкриття сутності таких понять, як інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання, інформатизація вищого навчального закладу, програмне забезпечення, дано загальну характеристику зазначених технологій і середовищ, а також визначено їх роль і місце у створенні методичних систем навчання у ВНЗ.

Ключові слова: *інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання, інформатизація вищого навчального закладу, програмне забезпечення, методичні системи навчання.*

Актуальність проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Поставленні перед державою стратегічні цілі та завдання створюють потребу в професійних кадрах нових спеціальностей. Сучасні освітні тенденції вимагають великої гнучкості та динамічності в організації навчального процесу. Тому подання навчального матеріалу в дидактично уніфікованому й формалізованому вигляді, створення умов його застосування незалежно від форми навчання студента є необхідними на сучасному етапі розвитку освіти. Реалізація цих завдань постає у контексті стрімкого розвитку інформаційного простору та тотальної його інформатизації. Ці проблеми пов'язані, насамперед, із поглибленням знань та вмінням майбутніх спеціалістів ефективно застосовувати комп'ютерну техніку у своїй професійній діяльності.

Прогресивний розвиток новітніх технологій та покращення кваліфікації спеціалістів є неможливими без створення передумов для покращення якості викладання, формування системи навчання нового покоління, характерними рисами яких є орієнтація на індивідуальні особливості студента, гнучкості, доступність для модифікації, простота підготовки навчального матеріалу та надання студентам можливостей самостійно опанувати його, застосовуючи якісне

методичне забезпечення. Можливості новітніх комп'ютерних програм із створення електронних документів стимулюють розвиток методичних, педагогічних прийомів викладання та розроблення навчальних матеріалів, а потреба у сучасному їхньому викладанні, своєю чергою, сприяє розвитку відповідних спеціальних програм для формування електронних навчальних ресурсів.

Ефективність застосування інформаційних технологій навчання значною мірою залежить від наявності та якості програмного забезпечення персональних комп'ютерів, хоча через відсутність останніх взагалі не можна говорити про інформаційні технології навчання та підвищення рівня знань студентів. Отримати відповідні результати неможливо також без застосування програмно-педагогічних засобів навчання: електронних підручників з анімаційним зображенням матеріалу, віртуальних та імітаційних лабораторних робіт, комп'ютерного тестування, віртуальних тренажерів, дидактичних комп'ютерних ігор тощо. Це значно покращує сприйняття студентами інформації і призводить до інтенсивнішого навчання, розширює їхні знання, спонукає до навчання і, будучи дієвим засобом активізації пізнавальної діяльності, дає можливість з цікавістю вивчати навчальний матеріал.

Завдяки новітнім інформаційним технологіям та інтернаціоналізації вищої освіти, освітні послуги стали доступнішими та набули широкого розвитку [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми.

Проведений нами аналіз науково-методичної літератури показав, що для розуміння й усвідомлення проблем управління системою освіти в сучасних соціально-економічних умовах, підготовки кадрів з цієї галузі велике значення мають положення, викладені у працях В. Андрущенка, В. Бикова, Н. Бібік, А. Бойко, М. Вашуленка, І. Волкова, С. Гончаренка, М. Гриньової, А. Гуржія, В. Зайчука, Г. Єлникової, В. Кременя, О. Сухомлинської, І. Лікарчука, В. Мадзігона, Н. Ничкало, О. Савченко, та ін.

Вітчизняні й зарубіжні вчені (В. Бондар, М. Бурда, С. Гончаренко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єлнікова, М. Кондаков, В. Луговий, Ю.А. Конаржевський, В. Мадзігон, Ю. Мальований, В. Маслов, І. Раченко, Н. Островерхова, В. Паламарчук, В. Пікельна, М. Поташник, С. Сисоєва, Т. Шамова та ін.) дотримуються думки, що соціальні зміни й інформаційні збурення

найбільше впливають на організацію навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Проблемі підвищення ефективності навчання в закладах системи освіти присвячено значну кількість наукових праць (Ю. Бабанський, В. Бондар, А. Кузьмінський, І. Підласий, М. Поташник та ін.). Водночас питання інформатизації управління ВНЗ як фактора підвищення ефективності навчання й управління досліджено недостатньо і залишаються не розв'язаними.

Як відомо, розвиток теорії педагогіки тісно пов'язаний з розробкою проблеми філософії освіти, про що свідчать наукові праці вітчизняних філософів і соціологів: В. Андрущенко, І. Зязюна, С. Клепка, В. Лутая, В. Телиповського, Е. Носянка та ін.

Досвід використання апаратно-програмних засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі певною мірою висвітлено у працях В. Болтянського, В. Безпалька, В. Бикова, А. Верланя, А. Гуржія, Ю. Дорошенка, А. Єршова, М. Жалдака, В. Монахова, Н. Морзе, В. Руденка, О. Жука та ін. [1].

Постановка проблеми. Аналіз наукових джерел інформації з означеної вище проблеми свідчить, що проблема підготовки магістрів спеціальності «Управління навчальним закладом» до інформатизації управління вищим навчальним закладом у повному обсязі не була предметом спеціального наукового педагогічного дослідження, а розкрито тільки деякі її аспекти. Водночас існує низка питань, пов'язаних з інформатизацією вищого навчального закладу, що й нині перебувають на рівні дискусій. Одне із таких питань – інформатизація управління навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі, підготовка кадрів для здійснення поставлених питань, що потребує ґрунтовного вивчення, системного аналізу й розробки з урахуванням сучасних надбань педагогічної науки й новітніх методів наукового дослідження.

Постановка завдання. Завдання статті: розкрити сутність таких понять, як інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання, інформатизація вищого навчального закладу, програмне забезпечення, дати загальну характеристику зазначених технологій і середовищ, а також визначити їх роль і місце у створенні методичних систем навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що сучасні інформаційно–освітні технології навчання вносять зміну у саму модель навчального процесу – перехід від репродуктивного навчання до креативної системи освіти, яка дає змогу отримати доступ до світових інформаційних ресурсів. Проведений аналіз переваг і недоліків наявних інформаційно–освітніх середовищ навчання (ІОСН), сучасного стану інформаційних технологій навчання, а також засобів телекомунікаційного зв'язку між охочими до навчання та освітніми закладами дає змогу сформулювати основні принципи, на яких вони мають проектуватися:

- *багатокомпонентність* – мають містити різні навчально-методичні матеріали, навчально-орієнтоване програмне забезпечення, тренінгові навчальні стимулятори, системи поточного та кінцевого контролю знань, технічні засоби аудіо- та відео-відтворення, бази даних і інформаційно-довідкові системи, сховища інформації будь-якого вигляду, які є взаємопов'язані між собою;

- *інтегральність* – інформаційна складова середовища має містити всю необхідну сукупність базових (нормативних) знань в областях освіти і комп'ютерної техніки з виходом на світові інформаційні ресурси, які визначено профілями підготовки даних фахівців; має враховувати міждисциплінарні зв'язки, інформаційно-довідкову базу додаткових (варіативних) навчальних матеріалів, що деталізують і поглиблюють знання;

- *розподіленість* – інформаційна складова навчального середовища має бути оптимально розподілена у сховищах інформації (на серверах) з урахуванням вимог і обмежень сучасних технічних засобів, навчальної доцільності та економічної ефективності;

- *адаптивність* – інформаційно-освітнє середовище навчання має не відторгатись традиційною системою вищої освіти, кардинально не порушувати її структури і принципів функціонування; має давати змогу навчальному закладу гнучко модифікувати інформаційну складову навчального середовища, адекватно відображати нагальні потреби суспільства чи кон'юнктуру ринку праці.

Інтерактивна підтримка навчального процесу забезпечує можливість:

- отримувати об'єктивну оцінку здобутих знань, проходити тестування, виконувати контрольні, модульні, лабораторні та практичні роботи у віртуальних аудиторіях;

- працювати над курсовим і дипломним проектуванням у зручному та високопродуктивному середовищі, обирати індивідуальну форму спілкування з керівниками – наставниками, швидко отримувати поради.[8]

Для теоретичного обґрунтування необхідних змін у підготовці майбутніх керівників закладами освіти до запровадження інтеграції застосовано один із важливих загальнонаукових методів дослідження – моделювання [5]. Суть даного методу стосовно педагогічного дослідження полягає «... у теоретичній побудові моделей педагогічних явищ у «чистому вигляді», звільнених від емпіричної основи» [6]. Моделювання підвищує ефективність теоретичних рішень, можливість висунення гіпотез, підвищує культуру мислення, дозволяє чітко бачити проблеми у функціонуванні навчального процесу та уявити його у цілісному вигляді.

При цьому може бути змодельовано об'єкт навчання, суб'єкт чи суб'єкти навчально-виховного процесу, їхні особливості, рух інформації прямими та зворотними зв'язками систем і підсистем, розроблено повну модель навчального чи виховного циклу тощо. Моделі допомагають вивчити властивості, особливості об'єкта, виявити певні характерні риси його функціонування.

У педагогіці моделювання як особливий метод наукового пізнання в основному застосовується у двох аспектах. По-перше, в інтересах самої науки педагогіки як метод наукового пізнання власне педагогічних об'єктів, по-друге, у навчальному процесі як метод навчання з метою вирішення певних дидактичних завдань. Перший аспект проблеми, який є цікавим для нас з погляду на завдання нашого дослідження, достатньо повно розроблено в літературі [4]. Як справедливо зазначає Є. Барбіна, зростання інтересу педагогів до методів моделювання пояснюється тенденціями щодо перетворення педагогіки на точну науку [2].

За В. Дьяченком, «під моделлю розуміється така уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт»[3]. Наприклад, дидактична модель об'єкта вивчення, маючи в основі загальнометодологічне поняття моделі, передбачає науково обґрунтований відбір змісту, обсягу і рівня інформації, дозволяє співвіднести це з цілями та завданнями навчання у відповідності до профілю підготовки, рівня знань і

пізнавальним можливостям тих, хто навчається. Така інтуїтивно або свідомо розроблена модель об'єкта вивчення дозволяє у дослідженні врахувати ряд обставин як наукового, так і психолого-педагогічного характеру.

В. Дьяченко розділяє моделі за способом репрезентації оригіналу на два класи: матеріальні й уявні. До перших він відносить усі ті моделі, що сконструйовані людиною штучно чи взяті з природи як зразок (моделі різних виробничих процесів тощо). Уявні, або ідеальні, моделі конструюються у вигляді уявних образів, фіксуються за допомогою різних знаків чи інших матеріальних засобів вираження і бувають фізичні, математичні, логічні тощо.

Найбільш повною, на нашу думку, є класифікація моделей, запропонована О. Коханко, який поділяє моделі за такими ознаками:

- за видом – матеріальні, ідеальні, предметні, символічні;
- за формою відображення – механічні, логічні та математичні;
- за предметом дослідження – фізичні, хімічні, технічні тощо;
- за природою явищ – соціальні, економічні, біологічні, психологічні тощо;
- за завданням дослідження – евристичні, прогностичні;
- за ступенем точності – приближені, точні, достовірні, можливі тощо;
- за обсягом – повні і неповні;
- за властивостями відображення – функціональні, інформаційні, системні;
- за способом вираження – знакові, речові (матеріальні), графічні [6].

Рационально побудована модель змісту освіти повинна включати орієнтовний, виконавчий і контрольний компоненти. В *орієнтовному компоненті* в узагальненому вигляді повинна бути подана основна ідея змісту та вказані її основні позиції. Він включає також програму виконання дій, що забезпечує більш продуктивний підхід до усвідомлення змісту і сприяє формуванню у тих, хто навчається, зокрема у майбутніх керівників, певного типу мислення. Орієнтовний компонент визначає мету, завдання, послідовність відповідних дій, швидкість їх включення в роботу.

Виконавчий компонент – основний. Його зміст, як правило, представлено суттєво новою інформацією, яку повинні засвоїти студенти. Вона розкриває й ілюструє шляхи вирішення проблеми,

демонструє процес заданих перетворень. При цьому передбачається не тільки засвоєння, а й узагальнення студентами цієї інформації. Узагальнене знання виконує організуючу й орієнтуючу функцію, підвищує якість знань, умінь, навичок.

Контрольний компонент моделі призначений для визначення ступеня відповідності всіх попередніх перетворень інформації попередньому зразку (ідеальному або матеріальному). За його допомогою здійснюється необхідна корекція як орієнтовного, так і виконавчого компонентів.

Зміст освіти повинен відображатись у моделі системно з чітко виділеною логікою, спеціальними прийомами і частинами, що привертають увагу та викликають позитивні емоції тих, хто навчається. Він має бути спрямований на довільне запам'ятовування, що є основним у навчанні і вимагає не лише особливих зусиль, а й спеціальної організації мнемонічної діяльності.

Зрозуміло, що при побудові моделі підготовки магістрів до інформатизації управління навчально-виховним процесом були застосовані різні прийоми, спрямовані на досягнення максимальної відповідності між теоретичною побудовою моделі та можливістю її конкретної реалізації. Прийнята нами методологія конструювання моделі передбачала певну, інколи жорстко задану послідовність її формування. Відповідно, порушення цієї логіки під час реалізації моделі на практиці може призвести до викривлення самої моделі.

Зміст і тривалість етапів створення моделі характеризуються величиною часового інтервалу кожного етапу дослідження на підставі наявного досвіду роботи. За результатами дослідження було зроблено висновок про доцільність врахування не лише змісту етапів та їх послідовності, але ще й низки моментів організаційного характеру.

Висновки. Отже, розроблення і впровадження в навчальний процес новітніх технологій та створенні на їхній базі електронних варіантів підручників, тестові завдання і тренажери, допоможуть студентам підвищити рівень знань та кваліфікацію.

Наведенні вище особливості побудови та структури сучасних інформаційно–освітніх середовищ навчання вказують на потребу розглядати їх, з одного боку, як частину традиційної системи вищої освіти, а з іншого боку – як самостійну навчальну систему, направлену на розвиток активної творчої діяльності студентів із застосуванням сучасних інформаційних технологій навчання.

Список використаних джерел

1. Атаманчук Ю.М. Управління навчальною та виховною діяльністю освітнього закладу. – Навч. посібник / Ю.М. Атаманчук. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2010. – 328 с.
2. Барна М. Загальні підходи до планування / М. Барна // Абетка завуча. – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. -128с.
3. Дьяченко М. Л. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. Л. Дьяченко, Л. А. Кандилович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
4. Кловак Г. Т. Підготовка майбутнього вчителя-дослідника : теорія і практика : [Монографія] / Г. Т. Кловак. – К. : Науковий світ, 2004. – 317 с.
5. Конаржевский Ю.К. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе/ Ю.К. Конаржевский – Челябинск : ЧГПИ им. А. Горького, 1986. – С. 54–56.
6. Краснокутська Н.В. Інноваційний менеджмент: навч. посібник / Н.В. Краснокутська. – К. : КНЕУ, 2003. – 504 с.
7. Черноус В.М. Методологія створення інноваційних технологій навчання / В.М. Черноус, А.П. Боднарчук, І.М. Храпеч // Вісник Нац. Університету Львівська політехніка «Інформатизація вищого навчального закладу». – Львів: видавництво Львівської політехніки. - 2012. - № 731- С. 66
8. Чуднікова Н.В. Формування інформаційно–освітнього середовища навчання у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності / Н.В. Чуднікова, Ю.І. Грицюк // Науковий вісник НЛТУ України : зб.наук.-техн. праць. – Львів : РВВ НЛТУ України. – 2012.- Вип.22.2. – С.384-392

Атаманчук Ю. Использование инновационных технологий обучения в подготовке специалистов по управлению учебными заведениями

В данной статье автором было осуществлено раскрытие сущности таких понятий, как инновационные информационно-коммуникационные технологии обучения, информатизация высшего учебного заведения, программное обеспечение, дана общая характеристика указанных технологий и сред, а также определены их роль и место в создании методических систем обучения в вузе.

Ключевые слова: *инновационные информационно - коммуникационные технологии обучения, информатизация высшего учебного заведения, программное обеспечение, методические системы обучения.*

Atamanchuk Y. Using innovative learning technologies in the training of school management

This article was authored by disclosure of the nature of concepts such as innovative information and communication technology training, computerization of the university, software, given the general characteristics of these technologies and media, as well as define their role and place in the establishment of methodological studies in universities.

Key words: *Innovative information - communication technology training, computerization of the university, software, teaching learning system.*

ОРГАНІЗАЦІЙНІ І МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ПРОФІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Стаття присвячена актуальній в умовах Болонського процесу проблемі впровадження викладання фахових дисциплін іноземними мовами, містить пропозиції з вибору і розподілу таких дисциплін за семестрами навчального процесу, підходів до комплектування груп з поглибленим вивченням іноземної мови, вибору методичних і організаційних прийомів викладання, створення системи матеріального і морального заохочення викладачів. Буде корисною до викладачів Вузів.

Ключові слова: *організація і методика викладання, іноземні мови, навчальні плани, система матеріального заохочення викладачів*

Практика викладання англійською або іншими іноземними мовами профільних курсів економічного (і не тільки) спрямування в Україні отримала значного розповсюдження. Існує кілька варіантів застосування іноземних мов (перш за все, англійської, тому далі будемо говорити саме про неї) у практиці викладання нелінгвістичних вузів. До них слід віднести наступні:

1. Використання англійської мови як єдиної мови викладання в програмах, призначених переважно для українських студентів. Найбільш відомий і довготривалий проект такого роду – це магістерські програми в Київській школі економіки.

2. Використання англійської мови як єдиної або основної мови викладання в бакалаврських і магістерських програмах, призначених для іноземних студентів. Приклади такого роду дуже численні, і їх можна знайти майже в усіх провідних вузах країни, зокрема і в КНУ ім. Шевченка, ХНУ ім. Каразіна та інших.

3. Викладання англійською мовою окремих курсів в межах бакалаврських і магістерських програм економічного спрямування, призначених для українських студентів. Головним чином, для цього

створюються окремі групи студентів з поглибленим вивченням англійської мови.

Перші два напрями мають спеціалізований характер як за контингентом залучених студентів, так і за метою впровадження, але третій напрям є достатньо поширеним і «вмонтованим» у поточну навчальну діяльність багатьох провідних вузів. Саме аналізу практики викладання в цьому форматі присвячена дана стаття.

Протягом останніх чотирьох років автор викладає англійською мовою дисципліни «Аудит в зарубіжних країнах» та «Міжнародний економічний аналіз» студентам бакалаврату напряму підготовки «Міжнародна економіка», а також в магістратурі обліково-економічного факультету (програма «Облік і аудит в управлінні бюджетними установами та організаціями»). Обидві дисципліни належать до числа вибіркових і мають відносно невеликий обсяг (32 і 36 аудиторних годин). Накопичений досвід дозволяє зробити деякі висновки, що жодним чином не претендують на беззаперечність.

Зокрема, головна проблема, на думку автора, полягає у визначенні мети впровадження курсів, що викладаються англійською мовою, і залежно від цього визначенні їх загальної кількості і обсягу. На поточний момент впровадження таких курсів є ініціативою керівництва вузів і головним чином відображає загальне бажання полегшити студентам процес адаптації до навчання або проходження стажування в закордонних університетах, а також забезпечити найповнішу інтеграцію Болонського процесу у навчальний процес вітчизняних вузів. Певне значення мають міркування впровадження популярних новацій в галузі освіти. Зрозуміло, що на проблему обсягу курсів іноземною мовою може бути два полярні погляди: викладання всіх без виключення курсів англійською мовою, з одного боку, і впровадження одного або кількох таких курсів (вибір, як правило, визначається наявністю здатних забезпечити цей процес викладачів). Вочевидь, перший варіант неприйнятний принаймні в масовому масштабі хоча б тому, що громадяни України мають право на отримання освіти державною мовою (не кажучи про інші причини). Крім того, вивчення курсу іноземною мовою вимагає додаткових зусиль. Можна говорити про певний конфлікт завдань навчання: оскільки від студента вимагаються додаткові зусилля і час на опанування термінів, засвоєння і переклад матеріалу, то це відповідно зменшує його можливості засвоювати логіку курсу, залучати

додаткову літературу, виконувати наукову роботу за його тематикою. Незважаючи на безперешкодний доступ до Інтернету, курси з іноземною мовою викладання гірше забезпечені підручниками, оскільки на поточний момент комплектація університетських бібліотек не враховує їх потреб, має несистемний характер. Інтернет же не може повністю забезпечити потреби особливо високоспеціалізованих курсів. В результаті більшість університетів пішла тим же шляхом, що і НУДПСУ: з числа бажаючих студентів комплектуються групи з поглибленим вивченням іноземної мови.

Вважаємо, що ця практика дуже корисна, оскільки студенти:

- мають змогу розширити словниковий запас професійного спрямування і вдосконалити навички перекладу економічної літератури з іноземної мови на українську;

- отримують додаткову практику спілкування, підготовки і проведення презентацій та доповідей англійською мовою;

- практикуються у опануванні значних обсягів текстів професійного спрямування у стислі строки, знайомляться із першоджерелами навчального і ділового характеру в оригіналі, відповідно розширюючи навички їх пошуку в Інтернет.

Слід відзначити, що це особливо важливо для тих студентів, які планують продовжити навчання за кордоном або отримати роботу в іноземних компаніях, оскільки вони найчастіше відчувають мовний бар'єр при переході на англійську мову навіть за умови високого рівня її знання. Це добре видно, якщо у групі присутні студенти, які відвідували англійські країни за різноманітними тривалими програмами (на зразок «Work and travel»). Звичайно, однієї-двох пар на тиждень навіть з урахуванням часу на пари іноземної мови замало, щоб досягти аналогічного результату, але в будь-якому випадку студенти отримують можливість використання іноземної мови у повсякденному, причому професійному спілкуванні. Окремо слід відзначити, що, хоча програми типу «Work and travel» багато дають студентам у опануванні мови і подоланні мовного бар'єру, але вони не замінюють вивчення економічних дисциплін іноземною мовою, оскільки головним чином спрямовані на розвиток побутової лексики. Студенти, які мали досвід таких програм, найчастіше не вирізнялися на фоні своїх одногрупників під час наукових студентських конференцій, виконання завдань аналітичного характеру тощо.

Водночас така практика не конфліктує із викладанням у відповідних групах іноземних мов за умови збалансованого розподілу часу і обґрунтованого підходу до визначення дисциплін, що планується викладати іноземною мовою. В НУДПСУ групи з поглибленим вивченням іноземної мови комплектуються, починаючи з першого курсу, але навантаження мовними дисциплінами на окремих курсах суттєво розрізняються (табл. 1).

Таблиця 1

Питома вага мовних дисциплін і дисциплін, що викладаються іноземною мовою у загальному обсязі навчального навантаження бакалаврату за напрямом підготовки «Міжнародна економіка»*

Рік навчання	Загальна кількість годин	Лекції	Практичні і семінарські	Питома вага курсів англійською мовою в загальній кількості аудиторних годин
Питома вага мовних дисциплін (іноземна мова, друга іноземна мова, ділова іноземна мова, різноманітні практикуми мовного спрямування)				
1 курс	9%	0%	11%	8%
2 курс	8%	0%	12%	9%
3 курс	12%	0%	30%	13%
4 курс	26%	0%	43%	25%
Питома вага мовних дисциплін і фахових дисциплін, що викладаються англійською мовою				
1 курс	9%	0%	11%	8%
2 курс	8%	0%	12%	9%
3 курс	15%	5%	33%	20%
4 курс	31%	6%	46%	30%

*Розраховано за матеріалами офіційного сайту <http://asu.nusta.com.ua/workloadgr/index/2/2/1/1>

Таким чином, основне навантаження дисциплін іноземною мовою припадає на третій-четвертий курси, коли питома вага одних тільки мовних дисциплін сягає чверті від загального обсягу аудиторних годин, а для практичних занять – складає мало не половину. У той же час перші два курси відрізняються порівняно невеликим мовним навантаженням. Порівняно з базовими мовними курсами фахові дисципліни з іноземною мовою викладання додають,

на перший погляд, небагато – всього 5-7%, але проблема в тому, що вони зосереджені на тих же курсах, що і основні мовні дисципліни – тобто, на третьому-четвертому. Цілком можна зрозуміти студентів четвертого курсу, які скаржаться на завелику кількість іноземної мови.

На думку автора, було б логічніше більш суттєве мовне навантаження перенести на перший курс, коли головне завдання полягає в тому, щоб підтягнути знання іноземної мови у всіх студентів до рівня, на якому вони здатні повноцінно сприймати фахові дисципліни, приймати участь в міжнародних конференціях і слухати лекції запрошених з європейських навчальних закладів професорів. На другому курсі можна уводити фахові дисципліни з іноземною мовою викладання, які б замінили частину мовних дисциплін (хоча б з другого семестру). Щодо обмежень у виборі фахових дисциплін, які варто або не варто викладати іноземною мовою, хотілося б зауважити наступне. Автор вважає, що оптимальним чином для викладання на іноземній мові підходять відносно невеликі за обсягом спеціалізовані вибіркові курси, бажано, пов'язані з певними аспектами міжнародної діяльності («Аудит в зарубіжних країнах» і «Міжнародний економічний аналіз» з цієї точки зору – дуже добрий вибір). По-перше, вони мають відносно невелику кількість годин лекцій, і відповідно обсяг лекційного матеріалу іноземною мовою скорочується. Для них можливо підібрати один базовий підручник, або скласти рідер на основі іноземних підручників знову ж так відносно невеликого обсягу. Якщо перевести на іноземну мову викладання одного з базових курсів (наприклад, «Міжнародна економіка», «Міжнародна торгівля», «Міжнародні фінанси»), то це може призвести до погіршення засвоєння матеріалу, який має скласти основу компетенції майбутнього фахівця. Особливо це стосується тих студентів, які гірше за інших володіють іноземною мовою. Досвід показує, що навіть за умови добровільного відбору до груп з поглибленим вивченням мови лише від третини до половини загальної чисельності їх студентів володіють мовою достатньо вільно для того, щоб не відчувати особливих складнощів із засвоєнням матеріалу на іноземній мові.

Таким чином, велике значення для успіху викладання економічних дисциплін іноземною мовою мають дві обставини – по-перше, вихідний рівень володіння англійською мовою студентів групи

та їх прагнення опанувати мову краще; по-друге – наявність англomовних ресурсів навчального і наукового характеру (про що вже згадувалося вище).

З цього випливає, що велике значення мають підходи до комплектування груп. Якщо в групі присутні студенти із значними відмінностями у рівні знання мови (а можливо, такі, що вивчали як першу іншу мову, ніж та, якою планується викладання курсу), то це створює труднощі для викладача, і перешкоджає досягненню цілей навчання. Додаткові проблеми виникають, якщо серед студентів з недостатнім знанням мови з різноманітних причин опиняються такі, що мають високі бали з інших дисциплін, мотивовані до отримання червоного диплому і взагалі належать до осіб з високим рейтингом на своєму курсі. З одного боку, недостатнє знання мови не з вини студента – це об'єктивна причина, чому він не може продемонструвати такі ж високі результати навчання, як з іншими дисциплінами. (Слід також зауважити, що за будь-яких умов і зусиль студента у справі опанування мови зробити це швидко (протягом семестру, наприклад) і в достатньому обсязі практично неможливо). З іншого боку, будь-які вилучення із загальних правил і вимог навіть заради таких студентів вкрай негативно позначаються на моральному кліматі в групі і ставленні інших студентів до необхідності вивчати предмет іноземною мовою.

Тому небажано зараховувати студентів у такі групи формально-примусово (такі випадки періодично трапляються), оскільки якщо вони не бажають вчитись англійською мовою, то виникають численні проблеми, пов'язані із законністю вимог щодо проходження тестування, підготовки доповідей іноземною мовою. Можна пропонувати тим, хто недостатньо володіє англійською, готувати презентацію і реферат, відповідати на парах українською мовою, але повністю це проблему не вирішує, оскільки найчастіше викладач готує лекції, тести та інший навчальний матеріал одразу іноземною мовою, і так чи інакше навантаження з опанування цього матеріалу достатньо суттєве. До того ж, для тих, хто виконує навчальні завдання українською, максимальна оцінка встановлюється на нижчому рівні, ніж для тих, хто виконує навчальні завдання англійською, інакше решта студентів не буде мати належної мотивації, і опиниться у програшному становищі.

Вище вже згадувалося, що принципи і завдання комплектування бібліотек більшості вузів (зокрема Національного університету державної податкової служби) не забезпечують потреб викладання окремих курсів іноземною мовою. Справа не тільки у відсутності навчальної літератури з тих причин, що у закордонних вузах відповідні предмети можуть бути або відсутніми, або читатись з іншим наповненням (наприклад, курс «Міжнародний економічний аналіз» хоча і зустрічається в поодиноких вузах США, але відносно мало розповсюджений і має іншу структуру ніж затверджена в НУДПСУ). Великою проблемою є також отримання нових видань підручників, особливо з дисциплін, що залежать від нормативних документів, які в свою чергу, часто оновлюються. Наприклад, до таких курсів належить «Аудит в зарубіжних країнах», оскільки Міжнародні стандарти аудиту змінюються і оновлюються мало не щороку. Та навчальна література, яка наявна в Україні, або застаріла, або не відповідає тематиці курсу, оскільки він достатньо спеціалізований.

Методика і організація викладання фахових дисциплін іноземною мовою має свою специфіку залежно від того, планується це робити на молодших (1-3 роки навчання) або на старших курсах (4 курс бакалаврату, магістратура). Зокрема, для старших курсів можна визначити такі основні організаційні і методичні моменти.

1. Лекції готуються англійською мовою і розсилаються на електронні пошти груп заздалегідь, щоб студенти (особливо ті, які гірше володіють мовою) мали змогу їх прочитати і перекласти. Під час лекційного заняття можливі два варіанти проведення: якщо група сильна і мотивована, то найкраще проводити інтерактивне обговорення змісту лекції англійською мовою. Викладач ставить питання і надає коментарі, студенти відповідають і додатково занотовують отриману інформацію. Можливе використання наочних засобів, презентація невеликих відеороликів з тематики курсу (за наявності умов) для розширення спектру питань, розглянутих в лекції і поглиблення їх змісту. За такі пари студентам виставляється певна кількість балів залежно від активності, але викладач намагається залучати до дискусії перш за все тих, хто має психологічні труднощі у переході на англійську, можливо, помилки у вимові або граматиці. Для цього перед початком курсу викладач попереджає, що вивчення граматики і синтаксису ні в якому випадку не є метою даного курсу,

тому помилки не впливають на оцінку, аби лише мову можна було зрозуміти. (Слід відзначити, що такий навчальний заклад, як Центральноевропейський університет (м. Будапешт) який має тривалий (з 1992 р.) досвід викладання англійською мовою студентам з різних країн) притримується приблизно такого ж підходу. Знання англійської мови його студентами не можна назвати досконалим, але цього і не вимагається. Головне – розуміння змісту і вміння донести свої думки до аудиторії). Якщо важко одразу згадати певний термін, студент може звернутись до групи, або до викладача і отримати допомогу у перекладі, що також не впливає на оцінку. Другий варіант практикується у групах зі слабким знанням мови та/або зі слабкою мотивацією. Студенти по черзі читають і перекладають уривки з тексту лекції, для чого він розбитий на окремі пункти, а на початку надається словник термінів.

2. Практичні заняття включають різноманітні навчальні завдання, тому числі тестування, проведення презентації, розгляд індивідуального завдання, розв'язання розрахункового завдання, обговорення наукових проблем, тощо. Все, крім, можливо, обговорення, проводиться виключно англійською мовою, в тому числі тестування, яке має вирішальне значення для кількості отриманих студентом балів. Тестування, зокрема, включає завдання з перекладу уривка з професійної літератури, заповнення пропущених термінів (які винесені у глосарії до відповідних тем), стислу відповідь на питання стосовно змісту лекції. Основна вимога до реферату і презентації на його основі полягає у використанні іноземних наукових, навчальних, статистичних, бізнесових джерел. Завдання до розрахункових завдань також видаються англійською мовою. Оскільки в даному випадку мова йде про старші курси, то особливий наголос робиться на завдання творчого характеру, що потребують обговорення і наукових досліджень. На базі студентів англійськомовної групи щорічно формується секція наукової студентської кафедральної конференції, де обов'язкова презентація в PowerPoint і обговорення кожної доповіді (за це студентам виставляються додаткові бали з відповідного курсу).

3. Індивідуальне завдання залежить від специфіки курсу і включає або розбір ділової ситуації щодо відомих випадків аудиту з негативними наслідками (Just for Feet, Enron Corporation, Lehman Brothers Holdings Inc, Crazy Eddie, Parmalat та ін.) пошук в Інтернеті і

порівняння фінансової звітності однієї англomовної і однієї української компанії, які належать до одної галузі. Для студентів, що вивчають курс «Міжнародний економічний аналіз» можлива видача завдань на індивідуальну роботу, які передбачають опрацювання і підготовку презентації глав з англomовної літератури макроекономічної проблематики.

Описана вище методика викладання вимагає від викладача значно більших витрат часу, ніж для викладання тих же курсів українською мовою, а також додаткових компетенцій. Зокрема, викладач повинен більш-менш вільно володіти англійською і розуміти спеціалізовану англійську мову різного рівня, вміти з аркуша проглядати і розуміти економічні спеціалізовані тексти. Набуття таких навичок потребує великої наполегливості, тому викладач повинен знати, що його праця буде належним чином оцінюватись.

З цього випливає ще одна проблема, пов'язана з викладанням фахових дисциплін англійською мовою – система компенсацій і заохочень для викладачів. На поточний момент найбільш широко застосовуваний засіб компенсувати підвищені витрати часу і підвищений рівень компетенції – це встановлена ще за часів Радянського Союзу доплата за «знання та використання в роботі іноземної мови», яка складає 10% від окладу (без доплат, компенсацій і оплати за додаткове навантаження). При поточному рівні зарплати доцента це становить приблизно 300 грн. Зрозуміло, що така сума навряд чи стане дієвим стимулом до опанування навичок викладання іноземною мовою і підготовки відповідного методичного забезпечення, особливо якщо згадати про те, що один англomовний підручник, скажімо, в Інтернет-магазинах коштує в перерахунку на гривні 500-1000 грн., і потрібні підручники є далеко не в кожному інтернет-магазині на території України або Росії.

Тому окремі вузи застосовують додаткові стимули у вигляді доплат за «виконання особливо важливої роботи» або за «складність, напруженість у роботі». Їх конкретні розміри залежать від політики навчального закладу, його зацікавленості в розвитку цього напрямку діяльності, наявності іноземних студентів і т.п. У той же час викладання іноземною мовою вимагає не тільки матеріального стимулювання, але і вивільнення додаткового часу; тим не менше, такий вид компенсацій, як скорочення навчального навантаження (в НУДПСУ тривалий час висувалися пропозиції зараховувати одну

аудиторну годину навчального навантаження іноземною мовою за дві) в переважній більшості ВНЗ не практикується. У той же час залучення особливо молодих викладачів до набуття відповідних навичок вимагає продуманого, системного і, головне, стабільного підходу. Слід врахувати, що такі вміння і навички вимагають достатньо тривалого часу для набуття.

Таким чином, можна зробити висновок, що впровадження у навчальний процес викладання фахових дисциплін іноземною мовою є перспективним і корисним. Існують кілька передумов успішної реалізації цієї ідеї, зокрема, виважений підхід до вибору і розподілу таких дисциплін за семестрами навчального процесу, добровільний принцип комплектування груп з поглибленим вивченням іноземної мови, гнучкий вибір методичних і організаційних прийомів викладання залежно від рівня знання мови студентами групи, створення системи матеріального і морального заохочення викладачів до впровадження викладання дисциплін іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Наказ Міністерства освіти і науки України від 26 вересня 2005 р. № 557 «Про впорядкування умов оплати праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників навчальних закладів, установ освіти та наукових установ»
2. Офіційний сайт НУДПСУ : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://asu.nusta.com.ua/workloadgr/>
3. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Аудит в зарубіжних країнах» для бакалаврів спеціальності 6.030503 «Міжнародна економіка». – НУДПСУ. – 2014 р.
4. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Міжнародний економічний аналіз» для бакалаврів спеціальності 6.030503 «Міжнародна економіка». – НУДПСУ. – 2014 р.

Кондукова Э.В. Организационные и методические проблемы преподавания дисциплин экономической направленности на английском языке

Статья посвящена актуальной в условиях Болонского процесса проблеме внедрения преподавания экономических дисциплин на иностранных языках и содержит предложения автора по вопросам

выбора и распределения предметов по специальности для преподавания на английском языке, подходов к комплектованию групп с углубленным изучением иностранного языка, выбора адекватных методических и организационных приемов преподавания, формирования системы материального и морального поощрения преподавателей. Будет полезна для преподавателей ВУЗов.

Ключевые слова: *организация и методика преподавания, иностранные языки, учебные планы, система материального поощрения преподавателей.*

Kondukova E. Organizational and methodical problems in teaching of economic courses in English

As far as Ukrainian universities proceed implementing the Bologna process, the teaching of economic courses in English gains ground. The recommendations made include courses in English choosing and placing in academic curriculum, approaches to advanced English-studying groups resourcing, adequate organizational and methodic procedures selection, and system of moral and material benefits for teaching in foreign languages. Article will be of interest to university teachers.

Key words: *organization and methodic of teaching, foreign languages, academic curriculum, benefit and compensations for teachers.*

КОМУНІКАТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

У статті йдеться про ефективність використання комунікативних можливостей проектних технологій у навчальній діяльності вищої школи. Акцентовано, що впровадження цих інноваційних методів навчання сприятиме розвитку високої пізнавальної, комунікативної активності студентів, формуванню практичних професійно спрямованих навичок у міжособистісному спілкуванні, збагаченню комунікативного досвіду.

Ключові слова: *інноваційні технології, проект, комунікативна компетентність, емпатія, емоційний інтелект, педагогічне спілкування, рефлексія.*

Постановка проблеми Ідея комунікації в процесі навчання знаходить відображення сьогодні у світовій педагогіці, яка протягом багатьох століть робила чимало спроб «технологізувати» навчальний процес з метою підвищення ефективності комунікативної підготовки майбутніх фахівців. «Освіта є великою галуззю індустрії й тому має застосовувати методи масового виробництва. В освіті цілком можлива своя «промислова революція». Мабуть, лише таким шляхом вдасться зробити освіту ефективною» [7, с. 669]. В умовах реформування вищої освіти виникає потреба в інноваційних педагогічних технологіях, які зорієнтовані на перетворення освітніх систем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «проект» і відповідні види діяльності були предметом досліджень філософів, психологів, педагогів (В. Безрукової, В. Гузеєва, В. Докучаєвої, І. Єрмакова, М. Кагана, В. Паламарчук, А. Хуторського, Г. Щедровицького та ін.).

Узагальнюючи підходи науковців, відзначимо що *проектом* називають все, що задумується або планується. Проект (походить з латин., означає «кинутий вперед») є задумом у вигляді прообразу об'єкта.

На думку М. Кагана, «проект (як форма реальності) відрізняється від інших форм предметностей духовного рівня тим, що є ідеальним образом того, чого немає, але що може або має бути створене» [3, с. 159]. Філософське тлумачення питання щодо реалізації проекту автор пов'язує з поняттями «можливість» та «необхідність», ставлячи питання: «а чи ми маємо гарантії того, що в процесі реалізації цей ідеальний образ перейде з суб'єктивної реальності в об'єктивну?» [3, с. 159-160]. Отже, проект як ідеальний образ бажаного та можливого майбутнього має містити гарантії його реалізації. Таке уточнення є важливим для формування діяльності проектування, оскільки наголошується на тому, що початком її є не прогнозування певного результату, а уявлення майбутнього, яке й визначає подальшу мету.

Науковці наводять такі ознаки проекту: зміна стану – «реалізація проекту завжди пов'язана з цілеспрямованими змінами певної системи, перетворення існуючого її стану на бажаний; обґрунтування рішення – проект передбачає вибір із альтернативних рішень за умови обмеженості ресурсів; неповторність – заходи реалізації проекту мають такий рівень інновацій і структуру, що дозволяють відрізнити один проект від іншого» [5, с. 9-11]. Отже, коли говорять про проект, то мають на увазі мисленеву конструкцію будь-якої зміни, яка завчасно спланована і може бути здійснена; може бути представлена у вигляді моделі, прототипу, прообразу, але в ній є обов'язковий компонент – рішучість здійснити задумані зміни [4, с. 38].

Мета статті — з'ясувати специфіку ефективного застосування проектних технологій у навчальній діяльності вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Отже, ядром поняття «проект» є: результат (модель вирішення проблеми); структурні компоненти; характерні ознаки (технологічність; варіативність; відтворюваність; контрольованість; оцінювання); умови (відтворення системи критеріїв та параметрів спроектованого об'єкта – системи, процесу, завдання, ситуації тощо).

Сьогодні превалює думка про те, «щоб прийняти історичний виклик ХХІ століття, освіта повинна мати випереджувальний характер, тобто бути націленою на майбутнє, на розв'язання проблем нового століття, розвиток ключових компетентностей вихованців, формування в них проектної культури, нових способів мислення та діяльності» [2, с. 13]. Проте кожен дослідник по-новому інтерпретує метод проектів, що слугує основою наступних трансформацій проектної ідеї в освітню практику. Метод проектів визначають як

сукупність прийомів, дій студентів в певній послідовності для досягнення поставленого завдання, що було визначеним, значущим для студентів і оформленим у вигляді якогось кінцевого продукту.

Щодо технологічності зазначеного методу, то вагомими стали наукові доробки В. Вербицького, Г. Селевка та ін., які акцентували увагу на тому, що метод проектів є педагогічною технологією, зорієнтованою не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти).

Поліфункціональність проектної технології представлена різними варіантами її реалізації. Відмінність між ними виявляється в різних моделях технологічних процедур, що обумовлено відповідними специфічними цілями, завданнями, умовами послугування в практичній діяльності. Різні модифікаційні варіанти методу проектів виконують функцію засобу вирішення проблеми на основі свідомого прийняття суб'єктом мети проектної діяльності.

На сьогодні проектна технологія (від грецьких слів «*techne*» – мистецтво, ремесло, уміння і «*logos*» – наука) розглядається як «інструмент, який створює унікальні передумови для розвитку ключових компетенцій (соціальних, полікультурних, інформаційних, *комунікативних* тощо) і самостійності учня в осягненні нового, стимулюючи його природну допитливість і творчий потенціал»; посідає особливе місце як засіб максимального наближення особистості до реального життя й залучення її до розв'язання конкретних завдань у просторі міжособистісного й ділового спілкування та співпраці.

Проектну технологію розглядаємо як систему науково обґрунтованих дій, які гарантують досягнення поставленої мети: формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Проектна технологія передбачає реалізацію системи дидактичних засобів (змісту, етапів, методів тощо), моделювання проблемних ситуацій, що вимагають від студентів пошукових, дослідницьких зусиль, спрямованих на винайдення ефективних шляхів розв'язання проблем, їх публічну презентацію та аналіз підсумків.

Отже, проектна технологія є розвивальним середовищем, що формує в майбутніх фахівців комунікативну компетентність, сприяє набуттю навчального, професійного й життєвого досвіду, досвіду багатовимірних моделей спілкування (педагогіка співпартнерства).

У своєму дослідженні представляємо проектну технологію такими технологічними етапами, які, безумовно, знаходяться в тісному взаємозв'язку і взаємопереходах (див. рис. 1).

Враховуючи різні підходи до класифікації проектів у педагогічній літературі, в дослідженні розрізняємо їх за цілим рядом параметрів: **складом учасників проектної діяльності**: індивідуальні; колективні (парні, групові); **характером партнерських взаємодій між учасниками проектної діяльності**: кооперативні; змагальні; конкурсні; **ступенем реалізації між предметних зв'язків**: монопредметні; міжпредметні; позапредметні (надпредметні); **характером координації проекту**: безпосередній (жорсткий чи гнучкий); прихований; **тривалістю**: короткі; тривалі; довготривалі; **метою та характером проектної діяльності**: інформаційні; дослідницькі, ознайомлювальні; науково-пошукові тощо.

Зазначимо, що велика увага приділяється міжпредметним та позапредметним проектам, які реалізуються в навчальній та позанавчальній діяльності студентів.

Нами виокремлено основні вимоги до використання проектної технології: формулювання актуальної проблеми (завдання), яка передбачає наявність у студентів інтегрованих знань, необхідність дослідницького пошуку; професійна значущість передбачуваних результатів; послугування різноманітною самостійною (індивідуальна, парна, групова) діяльністю студентів; структурування змісту проекту та визначення результатів окремих його етапів; активне використання дослідницьких, пошукових та проблемних методів, зорієнтованих на практичний результат; дотримання певного алгоритму дій: вибір методів дослідження, обговорення способів оформлення кінцевих результатів, збір, систематизація й аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, оформлення результатів, їх презентація, висновки, висування нових проблем дослідження. Переконані, що успіх застосування проектної технології обумовлений бажанням студентів самостійно чи спільними зусиллями вирішувати проблему.

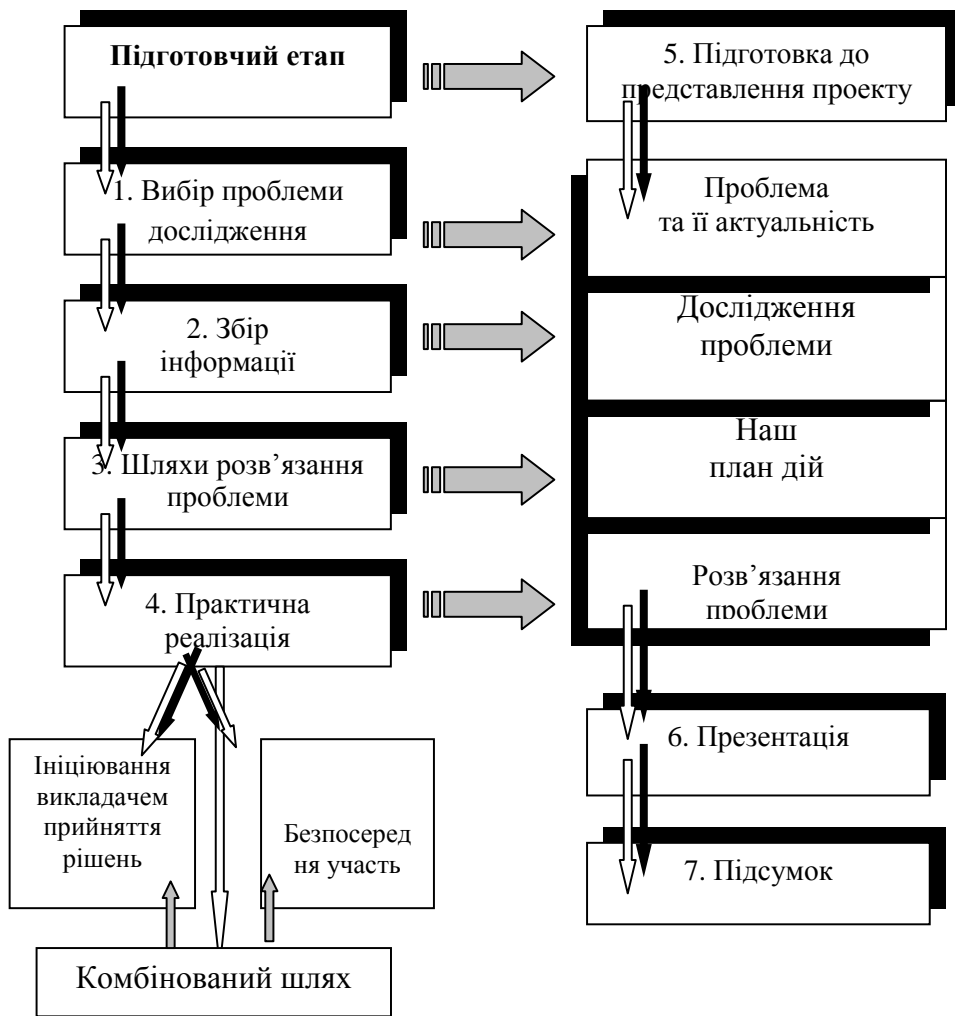


Рис. 1 Етапи проектної технології

Робота над проектом дає змогу задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, а й її почуття, емоції, вольові якості, сприяє «зануренню» у навчальний матеріал, визначенню особистістю свого емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності засвоєння, що дає відчуття успіху. Проектна робота передбачає включення механізмів запам'ятовування й відтворення інформації; передачу інформації іншим; застосування знань

у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків, співвідношення частин і цілого; наведення аргументів та доказів, перегрупування окремих частин і створення нового цілого тощо.

Проектна діяльність розвиває ініціативу, самостійність, організаторські здібності, стимулює процес саморозвитку.

Метод проектів сприяє не лише розкриттю можливостей і здібностей студента, а й усвідомленню, оцінюванню особистісних ресурсів, визначенню значущих і соціально-ціннісних перспектив. Актуалізація внутрішніх сил здійснюється самою особистістю. Студент намагається оволодіти необхідною інформацією, знаннями, активізує творчі здібності, природні задатки й долає ті, які заважають йому в досягненні мети.

Аналіз літературних джерел свідчить також про наявність певних обмежень у використанні проектної діяльності, а саме: низька мотивація викладачів до використання цієї технології; низька мотивація студентів до участі у проекті; недостатній рівень сформованості у них вмінь проектної діяльності; нечіткість визначення критеріїв оцінки презентованих проектів. У зв'язку з другим обмеженням наведемо декілька прийомів, які забезпечують виявлення зацікавленості студентів у проектуванні: 1) пояснення сутності проектної технології – висвітлення значущості проектної діяльності, детальна характеристика послідовності дій автора проекту; 2) анутовання переліку можливих тем проектів (не менш 10–15 тем). Важливо прокоментувати можливі результати, очікувані проектні рішення, здійснити уявне моделювання; 3) презентація варіантів виконаних проектів. У процесі представлення варіантів різних проектів необхідно ознайомити студентів зі змістом та обсягом проекту, вимогами до його оформлення; акцентувати увагу на елементах творчості; уявити сильні та слабкі сторони проектів; повідомити критерії оцінювання тощо [1, с. 276–277].

Комунікативні можливості проектної технології дослідники розглядають як дійсність, відображену в майбутньому; властивість, що виражає зміни й розвиток дійсності; «об'єктивну тенденцію (напрямок розвитку якого-небудь явища чи предмета) розвитку предмета» [7, с. 312]. Отже, комунікативні можливості проектних технік можна визначити як основні напрями, за якими може відбуватися формування комунікативної компетентності особистості.

Науковці виокремлюють такі загальні комунікативні можливості навчального процесу: *комунікаційні технології навчання, особливості*

взаємодії у системах «викладач-студент», «студент-студент».

На нашу думку проектні технології дозволяють: створити мотиваційну ситуацію для формування та вдосконалення мовних навичок у вирішенні проблемних завдань; активізувати мовні та мовленнєві знання студентів у межах програмового матеріалу; формувати артикуляційні та інтонаційні навички мовлення під час презентації проектного дослідження; стимулювати індивідуальну творчу активність при виборі та створенні «проектного продукту». Студенти отримують можливість навчитися взаємодії, організованості, пунктуальності, умінню чітко й лаконічно висловлювати свої думки та ставити запитання, розуміти сутність проблем тих, з ким спілкуєшся, створюючи умови для взаємодії і заохочуючи до колективної роботи там, де вона доцільна.

Акцентуємо увагу на таких особливостях технології: забезпечення можливості рівноправної, зацікавленої та активної участі майбутніх фахівців в аналізі теоретичних положень, вірогідних рішень, в аналізі їх правильності та обґрунтованості. Створюється специфічне психологічне тло, яке виникає під час спілкування різноінформованих партнерів – членів навчальної групи на відміну від спілкування з різноінформованим партнером-педагогом. Це формує у студентів уміння стисло й точно викладати свої думки під час виступів, активно відстоювати свій погляд, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію опонента; забезпечує творче співробітництво; розвиває почуття гідності, відповідальності за власні дії й думки і терпимості до інших.

Надання студентам права творчого пошуку, висловлення та аргументування власних поглядів дає їм можливість відчувати себе суб'єктом діяльності. Особистість лише тоді може взяти на себе відповідальність і виявити ініціативу, зокрема в комунікації, коли відчуває себе суб'єктом діяльності, її творцем. Варто пам'ятати, що комунікативні знання стають професійним надбанням студентів лише тоді, коли вони перетворюються та вибудовуються в індивідуальну модель практичного розв'язання комунікативного завдання, коли їх набуття вмотивоване індивідуально-особистісними потребами.

Упровадження проектної технології передбачає *індивідуальну, групову (парну та мікрогрупову) й колективну діяльність* студентів.

Виконання індивідуального завдання у рамках групової роботи над проектом стимулює студента до пошуку нестандартних шляхів

вирішення поставленого завдання, спонукаючи його до самоосвіти, оскільки від його особистого внеску в загальний проект залежить успіх усієї команди й ставлення членів команди до нього. Групова робота сприяє формуванню в студентів *толерантності* (терпимість до іншого; розуміння того, що всі люди індивідуальні та неповторні, що кожен має право на власну думку), *емпатії* (вміння бачити свою «спорідненість» з кожним членом групи, яка виникає в ході усвідомлення «однакових» переживань людських проблем, вміння виразити себе і своє ставлення до іншого, здатність передавати партнеру розуміння його переживань чи внутрішньої ситуації («спосіб існування з іншим»), *рефлексії* (передбачає активне й відсторонене спостереження за своєю діяльністю, готовність до її перегляду, до багатогранності її реакцій у взаємодії з членами групи. Вміння будувати свою діяльність відповідно до ролі допомагає звільнитися від власних амбіцій, дозволяє побачити всіх членів групи рівноправними, прислухатися й придивлятися до кожного, який вербально й невербально дає багатопланову інформацію про себе).

Групове вирішення тієї чи іншої проблемної ситуації сприяє зростанню в студентів мотивації, пізнавальної активності, є «середовищем народження й формування ініціативної поведінки в професійній діяльності», збагачує досвід взаємодії, сприяє формуванню вміння управляти поведінкою, уміло орієнтуватися в різноманітних і змінних умовах процесу комунікації, добирати найбільш доцільні комунікативні засоби, усвідомлювати й долати бар'єри комунікації, розподіляти обов'язки між учасниками групи; позитивно впливає на становлення відповідальності, дозволяє побачити себе як частину цілого. Отже, реалізація у навчальному процесі проектної технології створює умови для автономної, індивідуально-кооперативної, спільної, самостійної діяльності студентів.

Проекти можуть будуватися як на принципах змагань (полягає в порівнянні людини або групи осіб з іншими людьми; виявляється в прагненні мати якусь перевагу перед іншими в тій або іншій діяльності), так і на співробітництві, але існуючий досвід реалізації проектів свідчить, що викладачі та студенти надають перевагу співробітництву. На ефективність проектної діяльності впливає низький рівень готовності і студентів, і викладачів щодо її

використання, пасивність учасників, відставання в термінах, невміння вести інтерактивний і відстрочений діалог. Умовою успішного використання проектної технології з метою формування в майбутніх фахівців комунікативної компетентності є тісна співпраця студента і викладача.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що проектна технологія вдало поєднує самостійну загальнотеоретичну підготовку, пошукову та практичну діяльність студентів, тому участь викладача у підготовці проекту від початку до перевірки результатів та їх оцінки є дуже важливою. Для того, щоб студент став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та студентів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним. Реалізація співробітництва вимагає від викладача спеціальної підготовки до взаємодії, педагогічної мудрості в організації взаємин із студентами в різних сферах навчально-виховного процесу; уміння оперативно й правильно орієнтуватися в мінливих умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, ситуації спілкування та індивідуальним особливостям студентів, постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у професійно спрямованій комунікації зі студентами; високої культури, яка засвідчує вміння педагога реалізовувати власні можливості в спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчання і виховання. Отже, метод проектів відкриває необмежені можливості для впровадження комунікативних, інтерактивних, групових технологій навчання, робить увесь навчально-виховний процес високоефективним.

Список використаних джерел

1. Доброскок І.І. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів засобами проективної діяльності /І.І. Доброскок // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: Педагогічні науки. – 2010. – №2.
2. Єрмаков І. Г. Компетентнісний потенціал проектної

діяльності / І. Г. Єрмаков // Проектна діяльність у школі [упоряд.: М. Голубенко]. – К. : Шк. світ, 2007. – С.5–18. – (Б-ка „Шк. світу”).

3. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М., 1988. – 315 с.

4. Плышевский В.Г. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе: учеб. пособ. / В.Г. Плышевский. – М.: Социально-технологический институт МГУС, 2001. – 95 с.

5. Проектний аналіз: навч. посіб. / С.О. Москвін, С.М. Бевз, В.А. Вербата ін.; відп. ред. С.Р. Москвін [текст] / С.О. Москвін, С.М. Бевз, В.А. Вербата та ін. – К.: ТОВ Вид-во «Лібра», 1999. – 368 с.

6. Шепеленко Т.Л. Формирование коммуникативных учений студентов экономического университета в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Л. Шепеленко. – К., 1998. – 221 с.

7. Pressey S.L. A Third And Fourth Contribution Toward The Coming Revolution In Education // School and Society. – 1932. – Vol.36. – P.668-672.

Калита Е.П. Коммуникативные возможности проектных технологий в формировании коммуникативной компетентности будущих специалистов

В статье идет речь об эффективности использования проектных технологий в учебной деятельности высшей школы. Акцентировано, что творческое использование этих инновационных методов обучения будет способствовать развитию высокой познавательной, коммуникативной активности студентов, формированию практических профессиональных навыков в индивидуальном общении, обогащению коммуникативного опыта.

Ключевые слова: инновационные технологии, проект, коммуникативная компетентность, эмпатия, эмоциональный интеллект, педагогическое общение, рефлексия.

Kalyta O.P. Communication capabilities in design technology of communicative competence of professionals

The article deals with the effectiveness of design technology in teaching high school activities. The author has specified the skilful use of innovative teaching methods, which will promote high cognitive,

communicative activity of the students and create the practical vocational skills aimed at interpersonal communication, enriching the communication experience.

Key words: *innovative technology, design, communicative competence, empathy, emotional intelligence, teacher communication, reflection.*

УДК: 378.147

**МАГДАЛИНА ОПАЧКО,
ГАЛИНА РОЗЛУЦЬКА,
ВАСИЛЬ ТУРЯНИЦЯ**

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ: КОМПЛЕКСНЕ РОЗУМІННЯ СКЛАДОВИХ ТА ШЛЯХИ ЕФЕКТИВНОЇ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ

Інноваційні технології навчання розглядаються нами як реалізація комплексного підходу до створення інноваційного освітнього середовища: інноваційні технології навчання забезпечуються інноваційним характером організації навчальної взаємодії і визначають інноваційний зміст проектування освітньої траєкторії студента. У статті розкривається сутність інноваційної навчальної діяльності студентів з використання інтерактивних технологій на прикладі організації конкретного практичного заняття із педагогіки.

Ключові слова: *інноваційне освітнє середовище, комплексний підхід, інноваційні технології навчання.*

Підготовка майбутнього вчителя потребує формування професійної компетентності на усіх рівнях, а саме: змістовому, організаційному, функціональному, комунікативному. Сучасні запити до конкурентоздатного вчителя передбачають зміну пріоритетів фахової підготовки на орієнтацію на спеціаліста високої кваліфікації, який досконало володіє новітніми освітніми технологіями [10]. Особистісна складова професійної підготовки в умовах інноваційного освітнього середовища стає складовою пізнавальної орієнтації. Формування майбутнього педагога здійснюється під впливом

специфічного середовища, яке створюється професорсько-викладацьким складом у навчальному закладі і під час педагогічних практик [3; 4].

Професіоналізм сучасного вчителя залежить від рівня впровадження інновацій, які забезпечать ефективну підготовку підростаючих поколінь. Необхідною умовою подальшого розвитку освіти Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. визначає інноваційну діяльність у навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форм власності.

Ефективність освітніх інновацій досліджували вітчизняні науковці В. Беспалько, В. Бухвалов, Б. Горячов, В. Гузеєв, І. Дичківська, І. Лернер, В. Монахов, Т. Назарова, В. Паламарчук, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва, Д. Чернілевський, М. Чошанов, С. Шаповаленко та ін. У зарубіжній педагогічній теорії та практиці проблема представлена у дослідженнях таких вчених як С. Ведемейер, Г. Веллінгтон, М. Вульман, М. Кларк, П. Мітчел, Ф. Персиваль. С. Сполдінг, Р. Томас та ін. Інноваційні педагогічні технології в організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах розглянуто в дослідженнях І. Богданової, В. Боднара, О. Гохберг, О. Євдокимова, І. Козловської, Н. Копняк, Т. Красильник, С. Сидоренка, В. Химинця та ін.

Стратегічним напрямом у інноваційній освітній діяльності є створення інноваційного освітнього середовища у вищому навчальному закладі.

Розвиток досліджень у освітній галузі приводить до різновекторних характеристик освітнього середовища, зокрема: педагогічне середовище, яке формується на засадах взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу; соціофізичне середовище, внутрішнє середовище освітньої системи; внутрішнє і зовнішнє середовище навчального закладу; локальне освітнє середовище та макросередовище; телекомунікаційне навчальне середовище та ін [12].

Дослідник С.О.Микитюк розглядає середовище як узагальнений, сукупний, об'єднаний, цілісний чинник розвитку особистості, що відіграє визначальну роль у модифікації професійної поведінки, яка складається як наслідок впливу середовища [5].

Нам імponує визначення його як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують

саморозвиток вільної і активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини (А.Каташов) [2].

Як підкреслює О.І.Шапран, інноваційне освітнє середовище – це педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу [13].

Відповідно до структури інноваційного освітнього середовища дослідником визначені основні педагогічні умови його формування [там само]:

- особистісно-орієнтовані та гуманістичні підходи до його створення з урахуванням партнерського співробітництва, поваги та довіри всіх учасників навчально-виховного процесу;
- спрямування на розвиток і саморозвиток кожної особистості;
- робота в творчому пошуковому режимі;
- ефективне використання науково-методичних, матеріально-технічних та кадрових можливостей освітніх закладів регіону;
- застосування інноваційних технологій.

Дещо по іншому трактує співвідношення між інноваційними технологіями та інноваційним середовищем О.О.Харченко [11]. Педагогічними умовами ефективного застосування інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх учителів дослідник називає:

- створення інноваційного навчального середовища, спрямованого на забезпечення самореалізації особистості та заснованого на розробці та застосуванні у навчальному процесі інтерактивних форм і методів його засвоєння;
- розвиток технологічної компетентності викладачів (процес поглибленого ознайомлення викладачів з науковими основами різноманітних інноваційних технологій, розвиток спеціальних практичних навичок та вмінь використовувати дані технології, формування певних психологічних і моральних якостей, необхідних для роботи в інноваційному освітньому середовищі);
- розвиток пізнавальної активності студента.

На нашу думку, основними компонентами інноваційного освітнього середовища є наступні:

– інноваційний характер організації навчальної взаємодії (демократизація, гуманізація, діалогічність, мультимедійні засоби навчання тощо);

– інноваційні технології навчання, виховання, розвитку особистості в процесі навчання, виховання та освіти;

– інноваційний зміст проектування освітньої траєкторії студента.

Використання і впровадження у процесі підготовки майбутніх педагогів інноваційних технологій навчання розглядається нами як реалізація комплексного підходу до створення інноваційного освітнього середовища: інноваційні технології навчання забезпечуються інноваційним характером організації навчальної взаємодії і визначають інноваційний зміст проектування освітньої траєкторії студента.

У попередніх дослідженнях нами розглянуто генезис дефініцій “інноваційне освітнє середовище” [9], розкривається сутність інноваційної діяльності вчителя на уроках фізики [8], зміст підготовки педагога до використання інтерактивних технологій навчання [6,7].

Проблема організації інноваційної навчальної діяльності студентів до використання інтерактивних технологій у майбутній педагогічній професійній діяльності не отримала належного обґрунтування. Цим і обумовлена актуальність розглядуваної у статті проблеми.

Метою нашого дослідження є розкриття сутності інноваційної навчальної діяльності студентів до використання інтерактивних технологій у майбутній педагогічній професійній діяльності на прикладі організації конкретного практичного заняття із педагогіки.

У контексті вивчення теми “Методи, форми, засоби і технології навчання”, що входить до змістового модуля “Дидактика. Теорія освіти і навчання” навчальних дисциплін з “Педагогіки”, “Педагогіки та основ педагогічної майстерності”, які читаються студентам педагогічних спеціальностей університету прагнемо ознайомити студентів – майбутніх педагогів з використанням інноваційних технологій навчання у школі.

Беручи за основу “Структуру навчальної одиниці (практичне заняття)”, подану у матеріалах з впровадження нових форм планування та організації занять [1], розкриємо зміст організації навчальної діяльності студентів у контексті використання інноваційних технологій навчання.

Організаційно-методичний блок заняття передбачає реалізацію наступних компонент:

– *цільовий компонент*: конкретизація мети заняття, формулювання цілей, постановка конкретних завдань;

– *діагностичний компонент*: діагностика рівнів підготовленості до заняття, рівнів сформованості певних якостей особистості (в залежності від теми і мети заняття), спостереження, прогнозування, самоаналіз;

– *змістовий компонент*: визначення системи теоретичних знань, на основі яких формуватимуться практичні уміння і навички, набуватиметься досвід розв'язання педагогічних задач, розвиватимуться здібності моделювання фрагментів професійної діяльності, удосконалюватимуться прийоми та способи вирішення дидактичних ситуацій;

– *діяльнісний компонент*: методи навчання, які використовуватимуться під час проведення заняття (словесні: повідомлення, тези доповідей, анотоване представлення результатів реферативно-пошукових робіт; діалогічні: робота в малих групах, метод кейсів, ділова гра; проблемно-пошукові: вирішення проблемних ситуацій; практичні: розв'язування пізнавальних педагогічних задач і вправ); форми взаємодії (групова, індивідуально-фронтальна, колективна); засоби навчання; етапи проведення заняття;

– *корекційно-регуляційний компонент*: корекція знань, умінь та навичок, закріплення знань, застосування їх у нових умовах;

– *контрольно-результативний компонент*: контроль і оцінка якості та рівнів засвоєння знань, умінь та навичок, узагальнення та систематизація вивченого, підсумки.

Конкретизація компонент організаційно-методичного блоку проводиться для заняття на тему “Інтерактивні технології навчання та їх використання в змісті сучасного уроку”.

Цільовий компонент.

1.З'ясувати роль і місце інтерактивних технологій у змісті сучасного уроку.

Для сучасної школи характерні три моделі навчання: активна, пасивна та інтерактивна. Зрозуміло, що термін “пасивна” є умовним, оскільки будь-який спосіб навчання обов'язково передбачає певний рівень пізнавальної активності суб'єкта – учня, інакше досягнення результату, навіть мінімального, неможливо. У такій класифікації

“пасивність” використовується як визначення низького рівня активності учнів, переважно репродуктивної діяльності за майже повної відсутності самостійності і творчості. Інтерактивне навчання розглядається різновидом активного, яке має свої закономірності та особливості.

2.Розкрити сутність та функції кооперативного навчання: робота в парах, “ротаційні трійки”, “два – чотири – всі разом”, “карусель”, “акваріум”, робота в малих групах.

Інтерактивні технології кооперативного навчання (парна і групова робота) використовуються як на уроках засвоєння, так і на уроках застосування знань, умінь і навичок. Це може відбуватися одразу ж після викладу вчителем нового матеріалу, на початку нового уроку замість опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або бути частиною повторювально-узагальнюючого уроку. Роботу в групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують “колективного розуму”. Роботу в малих групах використовують тільки в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, а не індивідуальної роботи.

3.Розкрити сутність і функції колективно-групового навчання: обговорення проблеми в загальному колі, “мікрофон”, “незакінчені речення”, “кожний учить кожного” або “броунівський рух”, ажурна пилка (“Мозаїка”, “Джиг-со”), аналіз ситуації (Case-метод), вирішення проблем, дерево рішень.

Різновидом загально групового обговорення є технологія “Мікрофон”, яка надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

4.Розкрити сутність і функції технологій ситуативного моделювання: симуляції або імітаційні ігри, судове слухання, громадські слухання, рольова гра, програвання сценки, драматизація.

Технології ситуативного моделювання – це ігрові технології. Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня у гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються). Використання гри в навчальному процесі завжди стикається з протиріччям: навчання є завжди процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений

результат (інтригу). Тому завдання педагога при застосуванні гри у навчанні полягає у підпорядкуванні гри визначеній дидактичній меті.

Останнім часом в організації самої гри відбувається зміщення акцентів з драматизації (форм, зовнішніх ознак гри) на внутрішню сутність (моделювання події, явища, виконання певних ролей). У західній дидактиці поступово відходять від терміна «гра», який асоціюється з розвагами, і вживають поняття “симуляція, імітація” тощо.

5.З’ясувати особливості використання інтерактивних методів для розвитку творчих здібностей особистості учня у процесі уроку.

6.Набути навичок використання інтерактивних технологій, безпосередньо приймаючи участь у занятті, що проводиться в інтерактивному “режимі”.

7.Набути навички моделювання фрагментів уроків з використанням інтерактивних технологій навчання.

Діагностичний компонент

Проведення діагностики, аналіз та узагальнення результатів діагностики на предмет визначення рівнів творчого потенціалу особистості.

Мотиваційний компонент

Використання інтерактивних методів у змісті сучасного уроку сприяє підвищенню рівня пізнавальної активності учнів, налагодженню співпраці з учнями на рівні співтворчості.

Змістовий компонент

Формування знань про сутність інтерактивних технологій навчання, їх місце і роль у системі моделей навчання, позитивні сторони їх використання та недоліки, розвиток умінь і навичок використовувати їх на практиці, формування емоційно-ціннісного досвіду впровадження інтерактивних технологій у змісті сучасного уроку, спрямованого на саморефлексію та розвиток творчих здібностей майбутніх педагогів.

Діяльнісний компонент

Форми роботи	Етапи реалізації завдань, методи, що використовуються	Засоби
Індивідуально-фронтальна	Виступи студентів з повідомленнями, презентація тез доповідей	Конспекти, тези доповідей
Колективна	Діагностування, аналіз результатів	Анкета, таблиця

	діагностики визначення рівнів творчого потенціалу особистості	рівнів творчості
Індивідуально-фронтальна	Інструктаж до проведення заняття з використанням інтерактивних технологій навчання	Інструкції, роздаткові матеріали
Індивідуально-групова	Розв'язування практичних завдань, конкретних професійних ситуацій	Проблеми, задачі, вправи, ситуації
Індивідуально-групова	Моделювання фрагментів уроків з використанням інтерактивних методів навчання	Розробки фрагментів уроків
Індивідуально-групова	Презентація індивідуальних проєктів	Методичні розробки

Корекційно-регуляційний компонент

- уточнення понять;
- з'ясування умов ефективності використання інтерактивних методів навчання;
- уточнення позитивних факторів використання інтерактивних методів та можливих недоліків.

Оціночно-результативний компонент

- оцінка рівня засвоєння знань (представлення індивідуальних проєктів: схема додається);
- визначення видів діяльності на занятті та критеріїв оцінки їх виконання.

Проведення такого заняття вимагає попередньої підготовки студентів і реалізується таким чином, щоб студенти представляли результати самостійної попередньої підготовки у формі використання елементів різних технологій навчання. Так, наприклад, завдання 1 – виконується за схемою “робота в групах” (присутніх ділять на чотири групи, кожна з яких презентує результати виконання завдань). Завдання 2 – виконується спочатку за схемою: “Внутрішній діалог”, “2-4- всі разом” і продовжується за схемою: “Коло ідей”. Завдання 3 – виконується з використанням елементів технології “Акваріум”.

Таким чином, використання і впровадження у процесі підготовки майбутніх педагогів інноваційних технологій навчання розглядається нами як реалізація комплексного підходу до створення інноваційного освітнього середовища: інноваційні технології навчання забезпечуються інноваційним характером організації навчальної

взаємодії і визначають інноваційний зміст проектування освітньої траєкторії студента. Саме тому вважаємо, що варто створювати банк інноваційних технологій навчання, бо саме їх впровадження у процес підготовки майбутніх педагогів забезпечує їх фаховий, професійний і особистісний розвиток.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у організації та проведенні проектної діяльності студентів - майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Впровадження нових форм планування, організації та проведення всіх видів занять у контексті Болонського процесу (інформаційно-методичні матеріали) / М.В.Опачко, В.В.Сагарда. – Ужгород : УжНУ, 2006. – 96с.

2. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 20 с.

3. Кондратюк В.Л. Основні тенденції розвитку систем освіти та освітніх технологій у світовій педагогічній практиці. / В.Л.Кондратюк, М.М.Волос, І.І.Бабин // Відкритий урок. – 2002. – № 5-6.

4. Копняк Н.І. Застосування інноваційних технологій в навчальному процесі / Н.І. Копняк, Т.В.Красильник // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб.наук.пр. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2000. – С.379-380.

5. Микитюк С.О. Освітнє середовище як ресурс якості підготовки педагогів у ВНЗ» С.О.Микитюк - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2012_6/308.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.

6. Опачко М.В. Підготовка майбутнього вчителя фізики до організації і проведення інтерактивного уроку / М.В.Опачко // Науковий вісник УжНУ. - Серія: Педагогіка. Соціальна робота / М.В.Опачко. – 2011. – Вип.21. – С.130 – 134.

7. Опачко М.В. Навчання студентів використанню інтерактивних технологій у процесі вивчення фізики в школі / М.В.Опачко // Вісник ЧНПУ ім. Т. Шевченка. - Серія: Педагогічні науки. - 2011. – Вип. 89. – С.353-358.

8. Опачко М.В. Інноваційна діяльність вчителя на уроках

фізики //Актуальні проблеми підготовки вчителів природничо-наукових дисциплін для сучасної загальноосвітньої школи : тези доповідей Всеукраїнської наук.-практ. конф., 18-19 жовтня 2012 р. - м.Умань / Гол. ред. Мартинюк М.Т. ; відп. за випуск Декарчук М.В. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. – 232 с. – С.137-140.

9. Опачко М.В. Інноваційне освітнє середовище як необхідна умова підготовки сучасного вчителя / М.В.Опачко, Г.М.Розлуцька // Сучасна освіта в гуманістичній парадигмі: м-ли IV міжнародної науково-практичної конференція «Сучасна освіта у гуманістичній парадигмі», (м.Керч, 12-15 вересня 2013 р.) ; наук. ред. Т.М.Попова. – Керч : РВВ КДМТУ, 2013. – 176 с. – С.138-140.

10. Сучасні освітні технології у вищій школі: Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1-2 листопада 2007 року) : Тези доповідей : У 2 ч. - Ч. 2 / Відп ред. А.А. Мазаракі. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – 259с.

11. Харченко О.О. Педагогічні умови ефективного застосування інноваційних педагогічних технологій у природничо-науковій підготовці майбутніх учителів /Олена Олександрівна Харченко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN13/11hoopmu.pdf . – Загол. з екр. – Мова укр.

12. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність./Василь Васильович Химинець - Ужгород: Вид. ЗППО. – Ужгород, 2007. – 364 с.

13. Шапран Ю. Концептуальні підходи до створення інноваційного середовища / Ю. Шапран. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VIrd/2010_11/20.pdf. – Загол. з екр. – Мова укр.

Опачко М., Розлуцкая Г., Туряница В. Инновации в образовании: комплексное понимание составляющих и пути эффективной их реализации

Инновационные технологии обучения рассматриваются нами как реализация комплексного подхода к созданию инновационной образовательной среды: инновационные технологии обучения обеспечиваются инновационным характером организации учебного взаимодействия и определяют инновационное содержание проектирования образовательной траектории студента. В статье

раскрывается сущность инновационной учебной деятельности студентов по использованию интерактивных технологий на примере организации конкретного практического занятия по педагогике.

Ключевые слова: *инновационное образовательная среда, комплексный подход, инновационные технологии обучения.*

Opachko M., Rozlutska G., Turyanytsya V. Innovations in education: a comprehensive understanding of the components and ways of their effective implementation

Innovative learning technologies are considered by us as a realization of complex approach to creational innovative educational environment: the innovative technology training are provided with innovative nature of organization of learning interaction and determine the innovative content of designing of student's educational trajectory. The article reveals the nature of innovative educational activity of students in the use of interactive technology on the example of organization of particular pedagogy lesson.

Key words: *innovative educational environment, complex approach, innovative learning technologies.*

**МАГДАЛИНА ОПАЧКО
НАДІЯ МАРФИНЕЦЬ**

ЕКСПЕРТИЗА ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА З ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті здійснюється аналіз результатів педагогічного експерименту на предмет оцінки якості електронного посібника з літературного краєзнавства. В основі експерименту – експертиза навчального видання, на основі критеріальної оцінки. В якості критеріїв експертної оцінки обираються комплексні, які відображають структурно-функціональний компонент розробки електронного навчального видання, змістовий компонент та методичний, що відповідає за рівень методичної грамотності використання електронного посібника в процесі вивчення літератури рідного краю в загальноосвітній школі.

***Ключові слова:** експеримент, експертиза, критерії оцінки, електронний посібник, літературне краєзнавство.*

Перевірка якості навчальної літератури, на думку вчених, неможлива без проведення її незалежної експертизи – алгоритмізованої процедури виявлення колективної думки про навчальну програму, шкільний підручник (посібник) у формі експертного висновку, отриманого групою спеціально відібраних фахівців (учених, методистів, учителів тощо). Як зауважує О.Е.Жосан, проблема аналізу й оцінювання шкільної навчальної літератури актуалізує такі три аспекти: що саме перевіряти; якими способами збирати й класифікувати оцінну інформацію; як інтерпретувати отримані результати [9].

Проблеми проектування та розробки електронної навчальної літератури розкриваються у дослідженнях Л.І.Білоусової, Т.Валецької, В.П.Вембер, О.Г.Глазунова, Л.Е.Гризун, Т.І.Коваль, І.Козловської, В.Лапінської, В.М.Мадзігона, Н.В.Морзе, В.Полянського.

Для того, щоб електронне видання могло бути рекомендованим в якості навчального, необхідно здійснити експертну оцінку. Експертна оцінка ґрунтується на визначених критеріях, що розробляються на

основі загальних вимог до створення електронних навчальних видань та спеціальних, які відображають конкретно дидактичні особливості реалізації завдань навчальної дисципліни (література, математика тощо) або інтегрованої сфери знань (суспільно-гуманітарного циклу, природничо-математичного тощо).

Проблемами експертизи шкільної навчальної літератури свого часу займалися відомі вітчизняні вчені Ю. Бабанський, В. Бейлінсон, В. Беспалько, Г. Ващенко, Д. Зуєв, Н. Менчинська, Є. Перовський, К. Ушинський, та ін. Проблеми створення сучасного підручника знайшли своє відображення у роботах науковців В. Бєвза, Т. Бойченка, Н. Бібік, Л. Горяна, І. Гузика, Я. Кодлюк, Т.Лукіної, О.Ляшенка, В.Мадзігона, Н.Матяша, О.Савченко, А.Фурмана, наукові підходи до визначення системи критеріїв оцінки якості підручників розробляли науковці В.Беспалько, В.Буров, О.Волошин, Д.Зуєв, В.Ізвозжиков, Д.Мартос, О.Сергеев, Н.Сосницька, М.Тупальський.

До існуючих і досі невіршених проблем цієї галузі слід також віднести визначення й обґрунтування єдиних критеріїв оцінювання якості електронних підручників, а також єдиних дидактичних вимог до них, які б спиралися на чинні стандарти вищої освіти і вимоги до підготовки фахівців відповідного напрямку.

У попередніх дослідженнях нами обґрунтовано сутність та розкрито структуру дидактичного поняття «література рідного краю» [11], розкрито зміст інноваційних технологій навчання на уроках літературного краєзнавства [12] Узагальнений і систематизований матеріал з літературного краєзнавства став основою для створення електронного посібника. Потреба у проведенні його експертизи актуалізувала проблему визначення критеріїв оцінки якості створеного підручника, про що також йшлося раніше. Невіршеною проблемою залишається процедура діагностики, або, власне експертиза електронного посібника.

Мета дослідження полягала у представленні результатів здійснення попередньої оцінки якості електронного видання, яка проводилась в рамках педагогічного експерименту на предмет апробації і експертизи навчального видання. Досягнення мети передбачало вирішення низки завдань: 1) розкриття особливостей проведення експертизи; 2) визначення показників оцінки якості за визначеними критеріями; 3) аналіз результатів оцінки попередньої експертизи електронного посібника з літературного краєзнавства.

Розробка і апробація електронного посібника – процес довготривалий, який здійснюється у кілька етапів. Насамперед, це етап проектування посібника, який передбачає реалізацію кількох кроків:

- визначення цілей і завдань створення електронного видання;
- планування змістового наповнення;
- планування змістового наповнення;
- передбачення додаткових можливостей (прогнозування діяльності).

Наступний етап – етап організації, управління та моделювання. Він полягає у здійсненні пошуку оптимальних варіантів використання електронного посібника. Реалізація цього етапу охоплює такі кроки:

- забезпечення структурно-функціональних зв'язків;
- управління пізнавальною діяльністю в процесі роботи з посібником;
- моделювання ситуацій взаємодії (використання електронного посібника в залежності від цілей навчання).

Третій етап – діагностичний. Передбачає реалізацію кроків у напрямі апробації посібника:

- вибір методів діагностики;
- вибір критеріїв оцінювання якості;
- вибір груп користувачів та рівнів оцінювання.

У дослідженні О.Е.Жосана узагальнено та систематизовано існуючі у вітчизняній практиці підходи до експертної оцінки навчальної літератури для загальноосвітніх закладів [8]. Він визначає експертну оцінку як судження, виражене у кількісній і якісній формах для незалежних експертів. Спільно із Міністерством освіти і науки України НАПН України були розроблені оцінні листи, у яких основні параметри оцінюються за бальною шкалою. Експерт, який здійснює експертизу рукописів, несе персональну відповідальність за конфіденційність, вірогідність і повноту аналізу рукопису, об'єктивність та обґрунтованість зроблених висновків [8, с.84].

Апробація навчальної літератури здійснюється згідно з наказом Міністерства освіти і науки. До неї залучаються досвідчені учителі (як правило, учителі-методисти), які володіють прийомами дослідницької роботи. Апробація передбачає: проведення експертизи навчального видання учителями, методистами, науковцями, які визначають

науково-методичний рівень навчального видання, що апробується; вивчення думки вчителів, учнів, їхніх батьків щодо якості навчального видання; проведення щонайменше двох контрольних зрізів засвоєння учнями навчального матеріалу; оцінювання видання згідно із санітарно-гігієнічними і психолого-педагогічними вимогами до навчальної книги [8, с.85-86].

Проведення експертизи електронних дещо відрізняється від експертизи друкованих видань. Аналіз електронного посібника здійснюється за допомогою різних методів. Узагальнення підходів до класифікації методів аналізу уможливорює виокремлення таких із них:

1) *традиційні*, що включають рецензування, порівняльний огляд, історико-порівняльний аналіз, вивчення думки тих, хто користується навчальними книгами (відкрите анкетування, інтерв'ювання, загальне опитування); теоретико-аналітичні (визначення рівня наукової і професійної точності книжки, перевірка відповідності підручника навчальній програмі, системно-структурні, частково-аспектні, вузькофункціональні, статистичні) (Бейлісон В);

2) теоретичні методи: *описовий* (аналіз одного підручника під певним кутом зору. Наприклад, характеристика методичної системи, реалізація розвивальної функції); *порівняльний* (аналіз старих і нових підручників, альтернативних вітчизняних і зарубіжних); *матричний аналіз* як особливий вид аналізу тексту, дозволяє виявити кількість і побудову його елементів та залежність між ними); методи оцінювання власне підручника; емпіричні методи (спостереження та опитування вчителів і учнів, які користуються даним підручником. *Анкетне опитування вчителів*, які працюють за даним підручником, – перевірений метод дослідження якості навчальної книги, але непоодинокі випадки, коли вчитель негативно оцінює книжку лише з тих міркувань, що звик працювати за старим підручником, не хоче вникати у нюанси й тонкощі нових методичних підходів. *Опитування учнів* дозволяє виявити їхню думку про якість, доступність підручника, пропозиції щодо удосконалення змісту і структури, способи роботи з даним видом навчальної літератури (Я.Кодлюк);

3) метод експериментальної перевірки у школі. До педагогічного експерименту як методу аналізу шкільної навчальної літератури висуваються певні вимоги: створення необхідних умов діяльності, постійний контроль за дотриманням педагогами методичних підходів, що впливають із концепції підручника; коректна

статистична обробка даних та їх об'єктивна інтерпретація (О.Жосан).

4) експертиза як метод оцінки якості навчальних видань. Експертиза буває чотирьох видів: наукова експертиза (НАН України), психолого-педагогічна експертиза (НАПН України), незалежна експертиза (науково-педагогічні працівники, методисти, вчителі відповідного рівня), апробація (вчителі вищої категорії, учні, батьки) (О.Жосан).

Таким чином об'єктивна оцінка електронного підручника може бути отримана лише шляхом глибокого теоретичного аналізу та експериментальної перевірки у навчальному процесі. У нашому експериментальному дослідженні ми обмежимося апробацією. Для її проведення необхідно було виокремити систему показників за визначеними критеріями, здійснити оцінку і статистично обробити отримані дані.

В якості критеріїв оцінки посібника ми обираємо комплексні, до яких відносимо:

- критерій структурно-функціональної системи (стандартизований кожний елемент курсу щодо форми подання його змісту, тобто відповідність певному шаблону);
- критерій дидактичної оцінки (зміст повинен відповідати сучасному стану розвитку науково-технічного прогресу);
- критерій методичної експертизи (дидактична оцінка електронних навчальних видань та оцінка методики навчання з їх використанням).

Структурна організація ЕП з літературного краєзнавства, враховуючи напрацювання теорії і практики традиційного підручникотворення, містить: програму курсу “література рідного краю” для 5 класу; основний навчальний матеріал; додатковий навчальний матеріал; методичний і довідковий апарат.

Програма включає мету і завдання курсу, основні вимоги до знань і умінь учнів, структурну будову літературно-краєзнавчого змісту.

Основний навчальний матеріал зосереджено у інформаційно-змістових блоках: “Світ фантазії”, “Історичні оповіді про минуле рідного краю”, “Краса отчої землі”, “Моральні цінності у художніх творах”. Кожен із чотирьох блоків програми складається із багаторівневої структури, що відкривається за допомогою системи “Меню”. Користувач, входячи у головне меню, де відображені розділи

підручника, вибирає потрібний розділ, а далі має можливість перейти на більш локальний рівень і познайомитись із його змістом. З даного рівня користувач може перейти на більш вузький рівень або повернутися до головного меню.

Кожен тематичний блок містить вісім тем. У кінці кожного розділу є кнопки: повернення до початку, переходу до змісту та переходу до наступного розділу.

Теорія літератури реалізується у формі гіпертексту. Передбачено можливість з'ясування значення терміна на окремій сторінці або перегляд визначень термінів у алфавітному порядку в окремому вікні. Натискаємо кнопку “Довідник”, у якому вибираємо “Короткий літературознавчий словник”

До кожного твору розроблені *завдання, тести*, які дозволять перевірити рівень засвоєння навчальних тем, розділів. Вони знаходяться у вікні “Запитання і завдання”.

За таким принципом організовано у електронному виданні систему додаткового тексту (рубрики “*Чи знаєш ти, що...*”, “*Для тих, хто хоче більше знати*”, “*Радимо прочитати*”, “*Літературно-мистецькі паралелі*”), яка представлена у правому фреймі як “*Додатковий матеріал*”.

Обґрунтовуючи критерії оцінювання якості електронного посібника з літературного краєзнавства для проведення попередньої оцінки нами були визначені у кожній групі критеріїв показники, кількісна і якісна оцінка яких дає уявлення про повноту представлення досліджуваної ознаки у кожному із визначених напрямів (критеріїв). Для учителів ці показники були адаптовані таким чином, щоб були максимально зрозумілими. Сукупність показників представляємо за трьома блоками оцінки: технологічним, дидактичним, методичним.

Технологічна оцінка якості ЕПЛК.

1. *Системності й логічної зв'язаності* подання навчального матеріалу в ЕЗН. Вимога передбачає об'єднання матеріалу як компонентів єдиної системи, пов'язаної загальною і спільною метою. Компоненти системи пов'язані між собою логічно.

2. *Комп'ютерної візуалізації* навчальної інформації, що пропонується ЕПЛК. Вимога припускає реалізацію можливостей сучасних засобів відображення інформації – комп'ютерів,

мультимедіа проєкторів, засобів віртуальної реальності й можливостей сучасного програмного забезпечення.

3. *Структурно-функціональної зв'язаності* подання навчального матеріалу в ЕПЛК. Ця вимога передбачає групування матеріалу у функціональні блоки, які в єдності забезпечують структурованість і взаємозв'язок між блоками, змістовими компонентами, навчальними елементами конкретного блоку.

Дидактична оцінка якості ЕПЛК. ЕПЛК повинні відповідати стандартним дидактичним вимогам, що пропонуються до навчальних видань. Дидактичні вимоги відповідають специфічним закономірностям навчання й, відповідно, дидактичним принципам навчання. Традиційні до ЕПЛК, що реалізовані на новому якісному рівні, можуть бути визначені такі дидактичні вимоги:

4. *Науковості* навчання з використанням ЕПЛК означає необхідність забезпечення достатньої глибини, коректності й наукової достовірності представлення змісту навчального матеріалу, із урахуванням останніх наукових досягнень.

5. *Змістової наповненості* – відповідність навчальним планам і програмам, реалізація цілей (освітніх, виховних, розвивальних) і завдань; чіткість у визначенні знань, умінь і навичок.

6. *Доступності* навчання, що здійснюється за допомогою ЕПЛК, означає необхідність визначення ступеню теоретичної складності й глибини вивчення навчального матеріалу відповідно віковим та індивідуальним особливостям тих, хто навчається.

Крім традиційних дидактичних вимог до ЕП пред'являються й специфічні дидактичні вимоги, обумовлені використанням переваг сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій у створенні й функціонуванні ЕПЛК.

7. *Адаптивності:* мається на увазі пристосовність ЕПЛК до індивідуальних можливостей того, хто навчається. Вона означає пристосування, адаптацію процесу навчання до рівня знань і вмінь, психологічних особливостей того, хто навчається. Розрізняють три рівні адаптації ЕПЛК. Першим рівнем адаптації вважається можливість вибору тим, хто навчається, найбільш зручного для нього індивідуального темпу вивчення матеріалу. Другий рівень адаптації має на увазі діагностику стану того, хто навчається, на підставі результатів якої, в подальшому пропонується зміст і методика навчання. Третій рівень адаптації базується на відкритому підході, що

не припускає класифікації ймовірних користувачів і полягає в тому, що автори програми прагнуть розробити якнайбільше варіантів її використання для якомога більшого контингенту тих, хто навчається.

8. *Інтерактивності* навчання, що означає, наявність в процесі навчання взаємодії того, хто навчається з ЕПЛК. Останні повинні забезпечувати інтерактивний діалог і сугестивний зворотний зв'язок. Важливою складовою частиною організації діалогу є реакція ЕПЛК на дії користувача. Сугестивний зворотний зв'язок дозволяє здійснювати контроль і коректувати того, хто навчається, видавати рекомендації з їх подальшої роботи, здійснювати постійний доступ до довідкової інформації. При контролі з діагностикою помилок за результатами навчальної роботи, сугестивний зворотний зв'язок видає результати аналізу роботи з рекомендаціями з підвищення рівня знань.

Методична оцінка якості ЕПЛК. З дидактичними вимогами до ЕПЛК тісно пов'язані методичні вимоги. Методичні вимоги до інформаційних ресурсів освітніх порталів вимагають урахування своєрідності й особливості конкретної предметної галузі, на яку розраховані ЕПЛК, специфіки відповідної науки, її понятійного апарату, особливості методів дослідження її закономірностей; можливостей реалізації сучасних методів обробки інформації й методології реалізації освітньої діяльності. ЕПЛК у складі освітніх порталів повинен задовольняти нижченаведеним методичним вимогам.

9. У зв'язку з різноманіттям реальних технічних систем і пристроїв, а також складністю їхнього функціонування пред'явлення навчального матеріалу в ЕПЛК має будуватися з опорою на взаємозв'язок і взаємодію понятійних, образних і діючих компонентів мислення. Він повинен бути спрямованим на *розвиток інтелектуального потенціалу* того, хто навчається: при роботі з ЕПЛК здійснюється формування різноманітних стилів мислення (алгоритмічного, наочно-образного, рефлексивного, теоретичного), уміння приймати раціональні або варіативні рішення в складних ситуаціях, уміння з обробки інформації (на основі використання систем обробки даних, інформаційно-пошукових систем, баз даних тощо).

10. ЕПЛК повинен надавати навчальну можливість різноманітних контрольованих тренувальних дій з метою поетапного підвищення рівня абстракції знань тих, хто навчається, на рівні

засвоєння, достатнього для здійснення алгоритмічної й евристичної діяльності.

У ході експертизи щодо дидактичних і методичних властивостей ЕПЛК повинна проводитися оцінка розкриття й повноти основних особливостей ЕПЛК, що сприяють: досягненню педагогічного ефекту, підвищенню результативності навчання, відповідності ЕПЛК психологічним принципам і вимогам (наприклад, віковим особливостям та інтересам того, кого навчають), варіативності навчання.

Використовуючи визначені критерії для проведення експертизи (апробації), варто конкретизувати їх для споживачів різних рівнів: учнів; викладачів, студентів-майбутніх вчителів мови і літератури; методистів інституту післядипломної педагогічної освіти. На першому етапі апробації до участі в експертизі долучалися вчителі мови і літератури загальноосвітніх закладів Свалявського району. В апробації приймали участь 12 учителів (районне методоб'єднання). Після роботи з посібником вчителям запропонували лист оцінювання (див. табл. 1).

Таблиця 1

ЛИСТ ОЦІНЮВАННЯ

якості електронного посібника з літературного краєзнавства

№	Показники (для оцінки якості ЕПЛК)	Оцінки
	<i>Технологічний блок</i>	
1.	Допомагає швидко знайти потрібну інформацію	1 2 3 4 5
2.	Раціонально поєднує текст, графіку, аудіо, відео, анімацію	1 2 3 4 5
3.	Дозволяє розширювати, доповнювати його новими розділами й темами	1 2 3 4 5
	<i>Дидактичний блок</i>	
4.	Відображення сучасних поглядів у педагогічній науці, досягнень у науковому прогресі	1 2 3 4 5
5.	Повнота представленої інформації (наявність текстів різних призначень)	1 2 3 4 5

6.	Зв'язок навчання з життям	1	2	3	4	5
7.	Доступність (врахування вікових особливостей)	1	2	3	4	5
	<i>Методичний блок</i>					
8.	Забезпечує миттєвий зворотній зв'язок	1	2	3	4	5
9.	Розвиток інтелектуального потенціалу	1	2	3	4	5
10.	Дозволяє перевірити знання з конкретного розділу	1	2	3	4	5

Обробка результатів діагностичних програм учителями дасть можливість для кількісної оцінки якості електронного посібника з літературного краєзнавства, хоч ми свідомі того, що вони не відображатимуть всієї глибини аналізу, якому необхідно піддати посібник перед тим, як представити його широкому загалу користувачів.

Перспективи подальшого дослідження полягають у здійсненні статистичної обробки отриманої інформації з попередньої оцінки якості електронного посібника з літературного краєзнавства, інтерпретації результатів та формулюванні попередніх висновків.

Список використаних джерел

1. Білоусова Л.І. Науково-практичні аспекти створення і впровадження електронного підручника для вищої школи / Л.І.Білоусова, Л.Е. Гризун. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/>. – Загол. з екр. – Мова укр.

2. Валецька Т.М. Методичні рекомендації до структури і змісту електронних видань / Тетяна Михайлівна Валецька – Чернівці : Чернівецький торговельно-економічний інститут КНТЕУ, 2012. – 19с.

3. Вороненко Ю.В. Оцінка якості електронних засобів навчання /Ю.В.Вороненко, О.П.Мінцер, В.В.Краснов. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://motherandchild.org.ua/>. – Загол. з екр. – Мова укр.

4. Жосан О.Е. Експертиза шкільного підручника: стан і перспективи /О.Е.Жосан. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journal.osnova.com.ua/>. – Загол. з екр. – Мова укр.

5. Жосан О.Е. Експертиза шкільного підручника: теоретичний аспект /О.Е.Жосан. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchnik.ucoz.ua/>. – Загол. з екр. – Мова укр.

6. Марфинець Н.В. Сутність та структура дидактичної категорії “література рідного краю” / Надія Василівна Марфинець // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2011. – Вип.21. – С.110-113.

7. Марфинець Н.В. Інноваційні технології навчання на уроках літературного краєзнавства /Надія Василівна Марфинець // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2013. – Вип. 26. – С.120-123.

8. Морзе Н.В. Критерії якості електронних навчальних курсів, розроблених на базі платформ дистанційного навчання / Н.В.Морзе, О.Г.Глазунова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://archive.nbuv.gov.ua/>. – Загол. з екр. – Мова укр.

9. Положення про апробацію та моніторингові дослідження навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів: наказ Міністерства освіти і науки України від 08.05.2008 р. № 401. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.sasl.at.ua/load/4-1-0-65>>. – Загол з екр. – Мова укр.

Опачко М., Марфинец Н. Экспертиза электронного пособия по литературному краеведению: результаты эксперимента.

В статье осуществляется анализ результатов педагогического эксперимента на предмет оценки качества электронного пособия по литературному краеведению. В основе эксперимента – экспертиза учебного издания, на основе критериальной оценки. В качестве критериев экспертной оценки избираются комплексные, отражающие структурно-функциональный компонент разработки электронного учебного издания, содержательный компонент и методический, отвечающий за уровень методической грамотности использования электронного пособия в процессе изучения литературы родного края в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: эксперимент, экспертиза, критерии оценки, электронное пособие, литературное краеведение .

Opachko M., Marfynets N. Examination electronic manual on literary local history: the results of the experiment.

The article analyzes the results of the experiment in terms of teaching quality evaluation electronic manual on literary local history. The basis of the experiment is the expertise of educational publishing, which is based on evaluation of criteria. The complex, reflecting the structural and functional component of the development of electronic publishing, content and methodological component which are responsible for the level of use of electronic literacy methodological guide in the process of studying of literature of native land in a secondary school are selected as the criteria for peerreview.

Key words: *experiment, examination, evaluation criteria, electronic manual, literary studies.*

УДК 377.1: 004

**ОЛЕНА ПОПАДИЧ
УЛЯНА ХАНАС**

**ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ
КОМП'ЮТЕРНОГО НАПРЯМУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

Змістом статті є огляд правового виховання студентів комп'ютерного напрямку в системі педагогічної підготовки. На основі аналізу базових понять визначено стан проблеми правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі та розглянуто деякі шляхи розвитку правового виховання у професійній підготовці студентів комп'ютерного напрямку; проаналізовано поняття: виховання, правове виховання, професійна підготовка та ін.

Ключові слова: *виховання, правове виховання, професійна підготовка, фахівці комп'ютерної галузі, навчально-виховний процес.*

Навчально-виховний процес покликаний формувати у студентів високу культуру, гуманістичний і демократичний світогляд, високі моральні якості, виховувати їх громадянами – патріотами, інтелігентами, творчими й цілеспрямованими спеціалістами. Проте сьогодення вимагає удосконалення не лише професійної, але й

правової культури, конче необхідної фахівцям комп'ютерної галузі під час виконання ними професійних обов'язків.

Навчально-виховний процес забезпечує можливість здобуття особою знань, умінь і навичок у гуманітарній, соціальній, науково-природничій і технічній сферах; інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку індивіда, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості [1, 2].

У педагогічній науці сьогодні триває пошук нових ефективних шляхів удосконалення навчального процесу для студентів комп'ютерного напрямку підготовки. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури показує, що проблему ефективної організації навчального процесу, яка пов'язана з підвищенням якості професійної підготовки студентів комп'ютерної галузі, остаточно не розв'язано.

Професійна підготовка (як один з компонентів змісту освіти) спрямована на формування у студентів умінь здійснювати певні види діяльності, постійний розвиток професійного інтересу, здібностей та якостей особистості.

Необхідною умовою конкурентоспроможності випускника – спеціаліста комп'ютерних технологій – на ринку праці є його правова підготовка, яка передбачає повагу до закону і законності, ставлення до них як до соціальних цінностей, дотримання правових норм професійної поведінки; прагнення до вибору законних способів і засобів вирішення виробничих проблем тощо.

Різні аспекти проблеми правового виховання у професійній підготовці студентів інформаційних напрямів розглядалися у працях багатьох дослідників, зокрема: особливості навчально-виховного процесу та правове виховання особистості (Г. Балл, І. Бех, А. Галєєва, В. Гриньова, В. Загрева, І. Запорожан, Л. Мацук, А. Стаканков, Ю. Сурмяк, М. Фіцула, О. Хоптяна); правова підготовка майбутніх фахівців комп'ютерного профілю (Л. Миськів, О. Скакун, І. Романова, Н. Ткачова, В. Смірнова, Н. Морзе, Н. Пожар, О. Романишина, М. Шерман) та ін.

Мета статті – проаналізувати шляхи розвитку правового виховання студентів комп'ютерного напрямку через призму методики професійної підготовки у системі освіти. Під час написання статті автор ставить перед собою завдання розглянути правове виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі в умовах педагогічного процесу.

Сьогодні правове виховання розуміють як: суспільне явище; систему виховного впливу; діяльність правовиховних структур; процес формування правових якостей; педагогічну теорію; виховну взаємодію. Формування високого рівня правової культури майбутніх фахівців стає обов'язковою умовою їхньої професійної підготовки. Правомірна поведінка студентів залежить від того, наскільки правові вимоги глибоко вкорінені у свідомість, засвоєні, стали соціальним орієнтиром поведінки [6, с.310]. Саме сьогоднішнім студентам необхідно буде у найближчому майбутньому вирішувати питання подальшого закріплення законності та правопорядку в сфері комп'ютерних технологій, куди вони прийдуть керівниками чи спеціалістами. Успіх професійної діяльності багато в чому залежатиме від рівня їх правової культури, який забезпечується у системі професійної підготовки за допомогою відповідних шляхів розвитку.

Таким чином, правове виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі – це процес цілеспрямованого педагогічного впливу на суспільну й індивідуальну свідомість студентів, сутність якого полягає у досягненні майбутніми працівниками комп'ютерної галузі високого рівня професійно-правової відповідальності, професійної правосвідомості, культури інформаційно-правової діяльності.

Одним з перспективних **шляхів розвитку правового виховання** є необхідність створення нової ефективної системи професійного виховання студентів, що відповідає економічним, соціальним, політичним, екологічним та іншим процесам, і направленої на загальнокультурне, гуманістичне становлення майбутнього професіонала. Зміст правового виховання розкривається через формування у студентів визначеної суми знань про право, законодавство та правову дійсність; про головні положення галузевих норм права; прищеплення юнакам та дівчатам поваги до права, закону; формування у них правових переконань, правових ідеалів; подолання явищ правового нігілізму; формування навичок правомірної поведінки та соціально-правової активності [7, с. 189]. Правові знання виступають головним стрижнем усієї системи правової освіти і виховання, завдяки чому людина може розмежовувати дозволене й заборонене. У зміст правового виховання входять: знання місця права в суспільстві, знання напрямків та принципів правового регулювання; знання норм та інститутів різних

галузей права в межах, необхідних для побутової, учбової, трудової, суспільної діяльності; навички застосування права в конкретних ситуаціях, комплексні характеристики варіантів вчинків не тільки як правильних чи неправильних, але і як законних і незаконних; відношення до права як до високої соціальної цінності, носія ідеї справедливості; внутрішня готовність до дотримання правових принципів і конкретних вимог правомірної поведінки.

Ступінь володіння правом у конкретній професійно-практичній діяльності визначається глибокими і об'ємними знаннями законів і підзаконних актів, джерел права, на які фахівець повинен спиратися у роботі; розумінням принципів права і способів правового регулювання відносин; професійним відношенням до права і практики його застосування в суворій відповідності з правовими чи розпорядчими принципами законності.

Зміст правовиховної роботи включає систематичне підвищення рівня правової поінформованості, збагачення цінностями правової культури, розвиток необхідних навиків, вміння реалізовувати вимоги правових норм, а також вироблення звички правової поведінки.

Висвітлюючи конкретний тематичний матеріал на кожному занятті, в органічному взаємозв'язку з найбільш глибокими, фундаментальними ідеями, правовими категоріями, які включені у навчальні дисципліни “Правознавство”, “Основи правознавства”, “Інтелектуальна власність”, викладач, таким чином, має можливість реалізувати (у певній мірі) ідеї системного інтегрованого підходу у вирішенні важливої проблеми формування правових знань. Ідеї, що є основоположними для дисциплін “Правознавство”, “Основи правознавства”, “Інтелектуальна власність”, лежать в основі принципів законності, справедливості, рівноправності, єдності прав і обов'язків, юридичної відповідальності, поєднання переконання і примусу.

На сьогоднішній день знання й інформація стають ключовими ресурсами не тільки розвитку суспільства, але і всього світового співтовариства. В умовах глобалізації та інформатизації, стрімкого розвитку комунікаційних та інформаційних технологій відбувається формування “інформаційного суспільства” в Україні. Підвищується суспільне значення і роль інформаційних відносин та інформаційної діяльності, що зумовлює істотне зростання необхідності правового врегулювання даної сфери. Стрімкі темпи розвитку інформаційного

суспільства мали місце значного відставання права від відносин, що складаються в інформаційній сфері.

Систему інформаційного права можна визначити як внутрішню будову галузі, що відображає упорядковане розміщення елементів, які її утворюють, їх взаємозв'язок, узгодженість і єдність. Норми всередині системи не можуть бути ізольованими одна від одної, тому вони взаємоузгоджені [8, с. 240]. Узгодженість системи – це відсутність суперечностей всередині неї між нормами та інститутами інформаційного права. Тобто, система містить різні за змістом та обсягом структурні елементи, які логічно упорядковують інформацію у відповідній функціональній спрямованості.

Інформаційне забезпечення – як один із **важливих напрямів розвитку правового виховання** – це: забезпеченість системи управління відповідною множиною інформації; діяльність, пов'язана з організацією збору, реєстрації, передачі, зберігання, опрацювання і представлення інформації [4, с. 60].

Студент повинен бути готовим до таких видів правової діяльності, як, наприклад: розробка інтерактивних WEB-сторінок для локальних комп'ютерних мереж та мережі Internet у процесі підготовки довідково-рекламної інформації за допомогою програмних і технічних засобів, при використанні текстових, графічних, HTML-редакторів та правових знань; розробка баз знань в умовах проектування інтелектуальних систем за допомогою відповідного програмного забезпечення, при використанні юридичних норм, запитів, особливостей обраного способу зображення знань; розробка документації інформаційного забезпечення комп'ютерних інформаційних систем і технологій та інструкції користувача в умовах автоматизованого або неавтоматизованого проектування за допомогою комп'ютера, при використанні відповідних програмних засобів та правових законів; відповідно до вимог законів та інших нормативних актів, контроль та відновлення цілісності даних у базах даних в умовах експлуатації баз даних і прикладних програм за допомогою програмно-технічних засобів та тестів, при використанні резервного копіювання, захисту даних від несанкціонованого доступу, секретність даних; використання набутих у процесі навчання правових знань, забезпечення захисту даних у мережах в умовах несанкціонованого доступу, за допомогою спеціальних програмних і технічних засобів, при використанні процедури дистанційної

реєстрації подій, резервування даних на сервері, перевірки захищеності комп'ютера і паролів, контролі змін у системних файлах, систему аутентифікації тощо.

Реалізація цих знань можлива шляхом впровадження спеціально-організованих інтегрованих курсів з циклу “за вільним вибором студента”. Наприклад, “Правовий захист інформації та програмних продуктів”, “Право у комп'ютерній галузі”, “Правовий супровід програмного продукту” тощо.

Наступний **напрямок розвитку правового виховання** у професійній підготовці студентів інформаційних напрямів – це “виховні заходи”. Взагалі, вислів “виховний захід” не відповідає сучасному розумінню суті виховної роботи. “Захід” передбачає одноразові, фрагментарні, роз'єднані виховні впливи. Виховний процес, в основі якого лежать окремі заходи, кампанії, не може бути результативним. Останнім часом теоретики і практики надають перевагу поняттю “виховна справа” – це форма організації і здійснення конкретної діяльності вихованців, яка є необхідною, корисною, здійсненою [5, с.487].

Виховний процес складається з виховних справ та виховних ситуацій, які містять у собі всі структурні компоненти цілісного процесу: єдність цілей, завдань, змісту, форм і методів виховання. Внаслідок цього одна виховна справа одночасно забезпечує вирішення декількох виховних завдань [5, с.488]. Сучасна педагогічна практика має чималий арсенал комплексних виховних справ. За домінуючою виховною метою вони поділяються на пізнавальні, соціально-орієнтовані, етичні та ін. До пізнавальних належать конференції, до соціально-орієнтованих належать юридична клініка та Інтернет-форум, до етичних – акції; захист проекту, конкурси.

Технологія виховання – **як актуальний шлях підвищення ефективного розвитку правового виховання** – це строго обґрунтована система педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, націленість на вирішення конкретного виховного завдання. Кожне завдання має адекватну технологію виховання. Зміна завдання веде до зміни технології. У виховному процесі якості особистості формуються не послідовно, а комплексно. Замість окремих “виховних заходів” технологія виховання пропонує проект виховного процесу, який визначає зміст і відповідні види діяльності кожного вихованця [5, с. 484].

У сучасній літературі називаються й характеризуються різні методи й форми правового виховання. Проте, у роботах, присвячених проблемі правового виховання, засоби його здійснення не відмежовані з достатньою чіткістю від форм виховної роботи [6; 12]. Більше того, окремі автори в багатьох випадках відносять деякі явища і до засобів, і до форм правового виховання. Разом з тим, якщо засоби правового виховання служать каналами передачі ідейного змісту правовиховної роботи, то форми правового виховання виступають як спосіб зовнішнього вираження змісту, і постають, перш за все, як типи конкретних заходів правового виховання. Кожна форма правового виховання має свої особливості, характерні риси. Вони можуть бути класифіковані за різними критеріями. Вибір форм і методів правового виховання залежить від конкретних цілей, змісту й обсягу знань, які повинна засвоїти молодь, від наявності часу для виконання завдань, матеріальних коштів, можливості вихователів, їх кваліфікації, особливостей осіб, яких виховують, об'єктивних умов, за яких проводиться робота. У всіх випадках необхідно враховувати вже наявні у молоді правові знання й переконання, правовий досвід та навички. У кожному конкретному випадку застосування тих чи інших методів правового виховання має свої особливості. Під час проведення правовиховної роботи необхідно враховувати, зокрема, що людям (особливо молоді) властиві більшою чи меншою мірою наслідування й навіювання. Методи, прийоми, засоби і форми правового виховання перебувають у діалектичному зв'язку і створюють певну систему впливу на вихованців. Правове виховання, яке традиційно здійснюється під час навчальної діяльності, має своє продовження у позанавчальній виховній роботі.

Позанавчальна правовиховна робота – як **беззаперечний шлях розвитку правового виховання** – здійснюється у двох напрямках. По-перше, вона спрямовується на розширення та поглиблення одержаних правових знань, по-друге, організуються спеціальні виховні заходи, присвячені ознайомленню вихованця з тими положеннями права, які не вивчалися на заняттях [3, с.9]. Правові знання, засвоєні на заняттях, поглиблюються і поширюються у позанавчальній роботі. Вибір форми чи методу виховного впливу залежить від його мети, змісту, вікових та індивідуальних особливостей студентів і можливостей педагогічного колективу вищого навчального закладу. Обираючи методи і форми

позанавчальної виховної роботи, важливо також враховувати, чи популярні вони серед студентів, чи захоплюють їх, чи цікаві такі методи для тих, хто навчається. Здійснюючи правове виховання у процесі позанавчальної правовиховної роботи, важливо розкривати зміст галузей права, не зосереджуючи увагу студентів на якомусь одному (наприклад, кримінальному), оскільки в житті вони керуватимуться положеннями багатьох галузей права. Розкриваючи конкретні правові норми, слід показувати їх зв'язок з правилами моралі, на яких вони базуються; ілюструючи випадки порушень норм права, не зловживати негативними прикладами – краще наводити ті, які демонструють, як потрібно діяти в подібній ситуації. При цьому, завданнями виховних годин на правову тематику є не тільки розкриття теми та мети, а й усвідомлення того, що одним із найважливіших компонентів правової свідомості є переконання, тобто розуміння студентом істинності світоглядних і моральних понять та особиста готовність діяти відповідно до цих правил і понять.

У зв'язку з вищенаведеним, правове виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі найефективніше вирішується шляхом інтеграції навчальної і позанавчальної діяльності. Позанавчальна діяльність цілком правомірно розглядається як своєрідна альтернатива традиційній практиці. Поступово модифікуючись, позааудиторна діяльність може набувати яскраво виражену конкретну спрямованість. Саме тому для кожного студента розробляється свій комплекс завдань професійної спрямованості на основі діагностики, прогнозу можливих труднощів оволодіння структурними елементами позанавчальної діяльності: від формування мети – до отримання і оцінки результатів.

За рахунок використання мотиваційно-ціннісного аспекту змісту виховання, нетрадиційних форм і методів включення студентів у професійно-орієнтовану діяльність, що припускає проектування, моделювання, конструювання, дослідження різних аспектів майбутньої професії, відбувається процес правової вихованості майбутніх фахівців комп'ютерної галузі.

У процесі інтеграції учбової і позанавчальної діяльності, при певних рівнях навчання, виховання і розвитку студента, відбувається “перехід” до особи, що самоорганізовується, саморозвивається, до ширшої системи соціальних відносин, за рахунок розширення меж учбової і позанавчальної діяльності. Цей перехід носить нелінійний характер і настає на певному етапі дії соціального середовища, яке

визначає установки, поведінку, дії студентів, але зовсім не випадково, а за допомогою норм, вироблених самою особою на основі свого позитивного досвіду.

Оскільки практику доцільно розглядати не тільки як професійно-зорієнтовану складову навчального процесу, але і як позааудиторну форму професійної підготовки, то саме під час виробничої практики ми пропонуємо впроваджувати ідею інтеграції учбової і позанавчальної діяльності.

На нашу думку, одним з основних завдань навчально-виробничої практики має виступати вироблення умінь і навичок правомірної поведінки майбутніх фахівців комп'ютерної галузі. Підвищення якості професійно-практичної підготовки студентів значною мірою залежить від ступеня оволодіння та засвоєння ними професійно-правових орієнтацій та правової поведінки.

Робота студентів під час практики побудована таким чином, що в учасників навчального процесу виникає бажання вчитися самостійно. Базовим принципом є навчання шляхом отримання практичного досвіду. Протягом практики реалізується інтенсивна програма рольових ігор. Такі заняття фокусуються на розвитку основних правових умінь: проведення бесіди, надання консультацій, проведення переговорів, написання проектів документів, угод тощо. Студент приходять на практику, маючи завчасно опрацьовані матеріали. Ще до початку роботи студентам рекомендується ознайомитися з повними бібліографічними джерелами, які містять опис істотних професійних навичок. Крім того, студент повинен вести записи щодо набутих правових умінь у щоденнику практики.

Таким чином, програма практики (у тому числі – правового виховання) розробляється для того, щоб надати студентам можливість реалізовувати на практиці інтегрований підхід до структурування змісту правових знань, тренувати основні професійні уміння та навички, які необхідні майбутньому фахівцю у професійній діяльності, володіти інформацією про те, як можна запобігати юридичним проблемам, і що треба робити, якщо проблеми виникли.

Отже, правове виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі – це процес цілеспрямованого педагогічного впливу на суспільну й індивідуальну свідомість студентів, сутність якого полягає у досягненні майбутніми працівниками комп'ютерної галузі

високого рівня професійно-правової відповідальності, професійної правосвідомості, культури інформаційно-правової діяльності.

На нашу думку, саме розглянуті шляхи розвитку правового виховання у професійній підготовці студентів інформаційних напрямів підготовки забезпечують вдосконалення змісту навчання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі шляхом упровадження: професійно-орієнтованих тем до навчальних дисциплін “Правознавство”, “Основи правознавства” та “Інтелектуальна власність”; спеціально-організованих інтегрованих курсів правового характеру, що забезпечить розширення діапазону правових знань; виховних справ, зміст яких має сформувати правові переконання майбутніх фахівців; використання ефективних методів практичної підготовки, спрямованих на здобуття досвіду вирішення виробничих завдань правового характеру, правового аналізу ситуацій, правомірної поведінки тощо.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі. Перспективи подальшої роботи вбачаємо у подальшому розгляді шляхів розвитку правового виховання студентів комп'ютерного напрямку в професійній підготовці.

Список використаних джерел

1. Закон України “Про вищу освіту” (ст.41) від 17.01.2002 р. № 2984 – III.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Положення про організацію роботи з охорони праці учасників навчально-виховного процесу в установах і закладах освіти” від 01.08.2001 р. № 563.
3. Запорожан І. Г. Педагогічні основи правовиховної роботи з молодшими школярами: Автореф. дис. кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання. Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2002.
4. Кім К. В. Особливості інформаційно-правових відносин як різновиду адміністративно-правових відносин / К. В. Кім // Право і безпека. – 2011. – № 4 (41). – С. 58–61.

5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. [3-є видання, доп.]. – К. : КДНК, 2001. – 608 с.

6. Романова І. А. Роль активних методів навчання у формуванні правової свідомості студентів / Інна Анатоліївна Романова // Проблеми розробки і впровадження модульної системи професійного навчання : Зб. наук. пр. – Київ : Науковий світ, 2001. – С. 309–314.

7. Сурмяк Ю. Р. Взаємодія вищих професійних училищ та органів внутрішніх справ у правовому вихованні учнів : Дис. кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич, 2009.

8. Скакун О. Ф. Теорія держави і права: Підручник / О. Ф. Скакун; пер. з рос. – Х.: Консум, 2001. – 656 с.

Попадич Е., Ханас У. Пути развития правового воспитания студентов компьютерного направления в профессиональной подготовке

Содержанием статьи является обзор правового воспитания студентов компьютерного направления в системе педагогической подготовки. На основе анализа базовых понятий определено состояние проблемы правового воспитания будущих специалистов компьютерной отрасли и рассмотрены некоторые пути развития правового воспитания в профессиональной подготовке студентов информационных направлений; проанализированы понятия: правовое воспитание, профессиональная подготовка, специалисты компьютерной отрасли, учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: *воспитание, правовое воспитание, профессиональная подготовка, специалисты компьютерной отрасли, учебно-воспитательный процесс.*

Popadich O., Khanas U. The Ways of Development Legal Education Students of Computer Area in Professional preparation

The table of the article is a legal education review in the pedagogical preparation system students of computer area preparation. By analysing basic concepts the problem of legal education future specialists in computer area are defined and some ways of development legal education in professional preparation students of computer area are

considered; such concepts as education, legal education, professional preparation and others are analysed.

Key words: *education, legal education, professional preparation, specialists in computer area, study-educational process.*

УДК 371.134:53:811.111'243

ОЛЬГА БАЙБАКОВА

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НАУКОВО-ПРОФЕСІЙНОМУ ІНШОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ СТУДЕНТІВ-ФІЗИКІВ

Сучасні технології навчання до яких відносимо ділові ігри, групові форми роботи, проектну методику, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів допомагають реалізувати завдання іншомовного науково-професійного спілкування. У статті йдеться про організацію іншомовного науково-професійного спілкування студентів-фізиків Розкриваються особливості використання інноваційних методів навчання.

Ключові слова: *інноваційні методи навчання, іншомовне науково-професійне спілкування, студенти-фізики.*

Нові інформаційні та комунікаційні технології руйнують рамки традиційного освітнього процесу. Використання їх веде до подолання вікових, часових і просторових бар'єрів і реалізує можливість навчатися протягом усього життя. Як показує педагогічний досвід, використання інноваційних методів навчання цікаве студентам своєю новизною, актуальністю, креативністю і дає можливість виявляти свою активність кожному. У цих умовах викладач спрямовує пізнавальну діяльність студентів, він більше не є єдиним носієм знань, а стає, скоріше, наставником-консультантом, і координатором, що допомагає розібратися в безмежному потоці інформації.

На сьогоднішній день викладач іноземної мови повинен уміти добре орієнтуватися у інноваційних технологіях навчання, які забезпечують оволодіння іноземною мовою в єдності з культурою її носіїв. Разом з тим, необхідно враховувати нові тенденції у навчанні іншомовному спілкуванню, а саме, перестановку акцентів у діяльності

викладача: із організаційної, направляючої на координуючу, консультативну, регулятивну; у діяльнісній студентів: із пасивного сприйняття на самостійну, пошукову, дослідницьку пізнавальну діяльність у навчанні.

Проблеми формування іншомовної комунікативної та професійної компетенцій і компетентностей досліджували науковці Л. Барна, М. Барна, Л. Бахман, І. Бутницький, І. Зімня, І. Козловська, З. Коннова, О. Кучеренко, О. Леонтєв, І. Мегалова, Д. Хаймз, Л. Шевчик та ін. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця природничого профілю вивчали В. Краєвський, М. Архангельская, В. Ледньов, Н. Пурішев, І. Романюк, Г. Рузавін.

Сьогодні існує велика кількість публікацій і досліджень стосовно використання інноваційних методів навчання для підвищення ефективності оволодіння іноземними мовами. Використання групових методів навчання у засвоєнні змісту іншомовного професійного спілкування розглядаються у працях І.В.Герасимчук, А.К. Колеченко, Г.К. Крюкової, Н.Г. Ксенофонтової, С.Ю. Ніколаєвої, Г.М. Поделець, О.П. Петрашук, В.Г. Редька, Н.Ф. Бориско, В.П. Феофілової. Ефективність використання ігрових методів у навчальному процесі вищої школи доведено в дослідженнях А.О.Балаєва, В.П.Бедерханової, Л.І.Девіної, І.В.Драгомирецького, В.Ф.Комарова, Ю.Е.Краснова, С.Б.Славкової, Н.Н.Страздас, Є.А.Хруцького та ін.

У попередніх дослідженнях нами розглядалися проблеми використання Інтернет – технологій у процесі іншомовного професійного спілкування, проблеми засвоєння іншомовної науково-професійної термінології студентами природничо-математичних спеціальностей. Актуальність розглядуваної у даній роботі проблеми обумовлена потребою визначення особливостей використання інноваційних методів навчання у процесі іншомовного науково-професійного спілкування.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей використання інноваційних методів навчання у процесі іншомовного науково-професійного спілкування студентів-фізиків.

Термін “професійне спілкування” зустрічається в працях багатьох учених, проте його тлумачення є неоднозначним. Науковці розглядають професійне спілкування як вербальну і невербальну взаємодію людей в рамках конкретної діяльності, спрямованої на

вирішення тих чи інших завдань. Професійне спілкування – це особливий вид спілкування, процес встановлення і розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами спільної діяльності, який включає обмін інформацією, розробку єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини. Таким чином, професійне спілкування можна тлумачити як процес взаємодії індивідів, об'єднаних спільними професійними інтересами, професійною діяльністю, в процесі якої відбувається обмін професійно важливою інформацією, досвідом, ідеями і має місце реалізація поставленої професійної мети [5].

Термін “професійне спілкування” з'явився у педагогічній літературі (В.А. Кан-Калик), а з кінця ХХ століття починає вживатися стосовно представників будь-яких професій для позначення особливостей їхньої взаємодії у професійній діяльності. У цей період з'являються дисертаційні дослідження, у яких вивчаються окремі аспекти професійного спілкування, зокрема проблеми формування культури та стилю спілкування у різних професійних сферах (М.С. Коваль, В.А. Лівенцова, П.П. Скляр, Н.М. Соболев) [6].

Науково-професійне спілкування в іншомовному середовищі включає такі компоненти: суб'єкти спілкування – представники певної професії, об'єднані спільною діяльністю; потреби та мотиви суб'єктів спілкування; цілі – загальна мета науково-професійного спілкування, яка полягає в організації і оптимізації спільної діяльності, та особисті цілі суб'єктів; засоби і стратегії спілкування, вибір яких зумовлюється комунікативною ситуацією та індивідуальними особливостями партнерів; науково-професійна сфера – набір тем, пов'язаних із взаємодією людей у різних галузях фізики під час виконання ними професійних обов'язків; тексти – відрізки усного чи писемного мовлення, які обмежуються тематикою науково-професійної сфери; результат – реалізація цілей суб'єктів спілкування.

Підготовка майбутніх фізиків-дослідників в умовах вищої школи не може бути результативною без урахування специфіки навчання студентів на фізичному факультеті. Одним із важливих показників професіоналізму студентів є здатність до комунікації, в тому числі – до іншомовного спілкування. Викладання іноземної мови у вищій школі є невід'ємною складовою науково-професійного становлення майбутніх фізиків-дослідників і повинно будуватися на принципі

педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості, оскільки таким чином підвищується активність студентів в опануванні не тільки специфічної іншомовною термінологічною лексикою, але й уміннями іншомовної комунікації, технологією управління особистою пізнавальною діяльністю. За таких умов студенти оволодівають технологією взаємодії в системі стосунків “викладач–студент”, методикою створення атмосфери взаємодовіри й міжособистісного спілкування, що дозволяє здійснювати самореалізацію особистості в навчанні. На аудиторних заняттях опрацьовується стиль творчого спілкування, показниками якого є: активність сторін, що спілкуються; обсяг і вид спілкування; інтенсивність спілкування, що проявляється в динаміці, насиченості різних видів взаємодії в системі “викладач–студент”; психологічний комфорт, що забезпечує саморозкриття особистості; створення індивідуальної програми спілкування зі студентом; взаємодія й співпраця суб’єктів навчального процесу [6].

Поряд із навичками вільного спілкування іноземною мовою на побутову тематику, таким фахівцям необхідні уміння та навички професійно спрямованого перекладу в певній галузі науки чи техніки, а також уміння користуватися іноземною мовою у телекомунікаційних мережах, де необхідні уміння обмінюватися письмовими та усними повідомленнями із зарубіжними партнерами. Ведення спонтанної бесіди на професійні теми з носіями мови усно чи письмово передбачає високий рівень активного володіння іноземною мовою, максимально наближений до рівня володіння носієм мови. Такий рівень володіння мовою вимагає від фахівців не просто знання та розуміння закономірностей побудови форми іншомовного висловлювання але й глибоке розуміння іншомовної культури та реалій.

Фахівцям фізичних спеціальностей доводиться виконувати різноманітні види робіт з оригінальною літературою зі спеціальності, а саме: розуміти зміст, вміти отримати необхідну інформацію, перекласти або реферувати необхідний матеріал, мати навички діалогічного мовлення а також володіти зв'язним монологічним мовленням на рівні як самостійно підготовленого, так і непідготовленого висловлювання, розуміти діалогічне та монологічне мовлення в межах певної спеціалізації. Вони також повинні володіти навичками як усного, так і письмового перекладу з іноземної мови на рідну та навпаки; знати основи ведення ділової документації

іноземною мовою, вести ділове листування, переговори; володіти основними навичками двостороннього перекладу; знати особливості культури країни, мовою якої написано оригінал; використовувати словники та довідковий матеріал при перекладі; вміти стисло та точно висловлювати думки рідною та іноземною мовами; володіти технікою ведення записів для більш точного перекладання; володіти комп'ютерною технікою на рівні користувача, вміти користуватися електронними перекладачами та словниками, а також вміти використовувати засоби сучасних інформаційних технологій для спілкування та передачі інформації [4].

На основі аналізу діяльності студентів-фізиків, які в своїй майбутній професійній діяльності користуватимуться фахово спрямованими іноземними мовами, повинні:

– володіти навичками як усного, так і письмового перекладу з іноземної мови на рідну та навпаки;

– знати основи ведення ділової документації іноземною мовою, вести ділове листування, переговори тощо;

– володіти основними навичками двостороннього перекладу;

– знати особливості культури країни, мовою якої доводиться спілкуватись;

– використовувати словники та довідковий матеріал при перекладі;

– вміти стисло та точно висловлювати думки рідною та іноземною мовами;

– володіти комп'ютерною технікою на рівні користувача, вміти користуватися електронними перекладачами та словниками, а також вміти використовувати засоби сучасних інформаційних технологій для спілкування іноземною мовою, передачі інформації, здійснення перекладацької діяльності.

Для забезпечення формування наведених компетенцій у процесі організації занять з поглибленого науково-професійного навчання іноземних мов фахівців фізичних спеціальностей необхідно враховувати:

– предметний компонент, що передбачає глибокі знання та навички у галузі основної спеціалізації;

–мовний та мовленнєвий компонент, що передбачає знання, уміння та навички, необхідні для ведення навчального процесу науково-професійними засобами професійно іноземної мови.

Використання імітаційно-ігрового підходу до організації навчання у вузі дозволяє оптимально враховувати професіографічні вимоги обраної спеціальності, створити ситуації, включаючись в які студенти засвоюють досвід іншомовного науково-технічного професійного спілкування, вдосконалюють науково-технічне мислення. Такий підхід полягає в нових принципах відбору й організації мовного й мовленнєвого матеріалу, оволодінні студентами психотехнікою ділового спілкування.

Розглядаючи педагогічні умови використання ділових ігор у підготовці майбутніх спеціалістів до іншомовного спілкування у професійній діяльності Ю.М.Друзь зауважує, що результативність ділових ігор у підготовці студентів до іншомовного спілкування професійного спрямування зумовлюється сукупністю педагогічних умов, у число яких входить: позитивна мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів; характер стосунків у системі “викладач-студент”, що будуються на принципі педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості; різноманітність ігрових ролей, що стимулюють позитивні емоції студентів; високий рівень інтелектуальної активності її учасників і сформованості комунікативних умінь; залучення студентів до активної комунікативної діяльності; забезпечення психологічного комфорту для кожного учасника гри та високий рівень професіоналізму викладачів вищої школи [3].

Особливості ділової гри у процесі іншомовного науково-професійного спілкування полягають у таких аспектах:

- центр ваги ігрової перспективи переноситься на особистість студента - навчальна інформація є засобом розвитку індивідуальності;
- особистісне сприйняття перспективних ліній гри, можливість самоствердження й самовираження, професійне зростання студентів;
- організація пізнавальної й комунікативної діяльності студентів за формою імітаційно-ігрової моделі;
- актуальність, новизна, цікавий професійно зорієнтований характер навчальної інформації;

– кожний учасник гри чітко уявляє свої функції й способи їх виконання;

– завдання-ролі максимально враховують потенціальні можливості та професійний досвід студентів;

– позитивний емоційний фон проведення гри забезпечує психологічну захищеність і комфортність кожного її учасника.

У процесі ділової гри іноді варто використовувати Інтернет-ресурси. Використання нових інформаційних технологій – це не лише нові технічні засоби, але і нові форми і методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Основною метою використання інформаційних технологій є формування і розвиток комунікативної культури студентів, навчання практичному опануванню іноземної мови [1].

Завдання викладача полягає в тому, щоб створити умови для опанування мови кожним студентом, вибрати такі методи навчання, які б дозволили кожному студенту проявити свою активність, свою творчість.

Для вивчення англійської мови використання Інтернету є особливо актуальним, оскільки переважна більшість сайтів всесвітньої павутини на англійській мові. Структура Інтернету досить складна, вона складається з декількох сервісів або служб. Зручно буде розділити основні служби на дві великі групи відповідно до їх функцій – комунікативної та інформаційної. До комунікативних служб можна віднести наступні види зв'язку: електронна пошта, телеконференція, веб-форум, відеоконференція, чат. Інформаційні служби надзвичайно популярні у викладанні, оскільки вони містять багаті освітніх ресурсів, прості у використанні і майже не потребують додаткового обладнання і матеріальних витрат.

Інформаційні технології сприяють формуванню навичок самостійної навчальної діяльності, дослідницького, креативного підходу в навчанні, формуванню критичного мислення. Окрім того, студент повинен чітко розуміти, як знання англійської мови допоможе йому в майбутньому, в роботі. І така мотивація повинна виходити не стільки від викладача, скільки від реального стану речей на ринку праці. І, мабуть, одним з основних переваг Інтернету є доступ до необмеженої кількості нової інформації і величезний вибір.

Важливо допомогти студентам стати активними учасниками процесу навчання і формувати у них потребу в постійному пошуку,

забезпечувати необхідну підтримку (створення детальних інструкцій, проведення консультацій).

На заняттях з англійської мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: формувати навички і уміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати уміння письмової мови; поповнювати словарний запас студентів; формувати у студентів мотивацію до вивчення англійської мови.

Крім того, використовуючи Інтернет-технології студенти розширюють свій кругозір, налагоджують і підтримують ділові зв'язки і контакти зі своїми однолітками в англійськомовних країнах, можуть отримувати інформацію з проблеми, над якою працюють в даний момент в рамках проекту.

Однією з технологій, що забезпечує особистісно-орієнтоване вчення, є метод проектів, як спосіб розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності. Проекти можуть підрозділятися на монопроекти, колективні, усномовні, видові, письмові та Інтернет – проекти [2].

Метод проектів формує у студентів комунікативні навички, культуру спілкування, уміння коротко і доступно формулювати думки, терпимо відноситися до думки партнерів по спілкуванню, розвивати уміння добувати інформацію з різних джерел, обробляти її за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, створює мовне середовище, сприяюче виникненню природної потреби в спілкуванні на іноземній мові.

Таким чином, сучасні технології навчання до яких відносимо ділові ігри, групові форми роботи, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів допомагають реалізувати завдання особистісно-орієнтованого підходу у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, рівня їх знань. Окрім того, використання інноваційних технологій оптимізує вирішення завдань іншомовного науково-професійного спілкування студентів-фізиків.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із конкретизацією використання сучасних форм і методів навчання у формуванні компетентності іншомовного науково-професійного спілкування.

Список використаних джерел

1. Використання інноваційних технологій при вивчанні англійської мови. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/> – Загол. з екрану. – Мова укр.

2. Використання інтернет технологій при вивченні англійської мови. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://interconf.fl.kpi.ua/node/1093>> – Загол. з екрану. – Мова укр.

3. Друзь Ю.М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю.М. Друзь; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2000. – 18 с.

4. Інноваційні технології англійської мови у світлі ідей корпусної лінгвістики. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/isp/2008_9-10/7_kaleydoskop.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр.

5. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://vuzlib.com/content/view/322/84/>> – Загол. з екрану. – Мова укр.

6. Чиханцова О. Роль іншомовної професійної комунікаційної компетенції під час оволодіння фахом у ВНЗ. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.social-science.com.ua> – Загол. з екрану. – Мова укр.

Байбакова О. Инновационные методы обучения научно-профессиональному иноязычному общению студентов-физиков

Современные технологии обучения, к которым относим деловые игры, групповые формы работы, проектную методiku, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать задание иноязычного научно-профессионального общения. В статье рассказывается про организацию иноязычного научно-профессионального общения студентов-физиков. Раскрываются особенности использования инновационных методов обучения.

Ключевые слова: инновационные методы обучения, иноязычное научно-профессиональное обучение, студенты-физики.

Baybakova O. Innovativemethodsof teaching scientific-professional foreign communication of students-physicist

Modern teaching technologies such as business games, work in groups, projecting method, using of new informational technologies, Internet-resources help as to realize the task of scientific-professional foreign communication. In the article scientific-professional foreign communication organizations of students-physicist have been considered. We reveal particular qualities of using the innovative methods of teaching.

Key words: *innovative methods of teaching, scientific-professional foreign communication, students-physicist.*

УДК 37.013:001.895

КАТЕРИНА КОСТЮЧЕНКО

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДІ**

У статті дається визначення поняття "інновація", "інноваційні педагогічні технології". Розкриваються основні методологічні вимоги, яким повинна відповідати педагогічна технологія. Аналізуються основні групи інноваційних педагогічних технологій.

Ключові слова: *інновація, інноваційні педагогічні технології, сучасна школа, інтерактивне навчання.*

Із здобуттям незалежності 24 серпня 1991 року, з переходом на Болонський процес Україна зіткнулась з багатьма проблемами. Однією з них є інноваційні технології та їх впровадження в школах, вузах та серед молоді. Вчені, викладачі, вчителі та молодь багато обговорюють цю тему, але не має чіткості і єдності у тлумаченнях, поясненнях тощо. Це пов'язано з недостатньою інформованістю суспільства, а також з:

- складністю здолання інертності, обізнаності та традицій,
- складністю визначення параметрів змін і очікувальних результатів,
- браком умінь і навичок фахівця,

➤ потребою попереднього навчання фахівця (більшість освітян не бажають змінювати старі форми і методи навчання та виховання).

Однак сучасні інноваційні технології дають багато можливостей для підвищення ефективності навчання та виховання молоді. Тому освітяни повинні дізнаватися про нові методи, форми, засоби навчання та вивчати нові досягнення прогресу, щоб бути конкурентоспроможними на ринку праці. Порівнюючи традиційну та інноваційну освіту, які сьогодні паралельно існують в Україні, І.Зязюн зробив висновки, що традиційна система навчання є безособистісною, «бездітною... без людською». У ній «людина... постає... об'єктом, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів і нормативів»[3, с.34].

Не всі згодні з цією оцінкою, але більшість серед головних недоліків традиційної системи навчання називають:

- авторитарний стиль керівництва;
- домінування пояснювально-ілюстративного типу навчання і репродуктивної діяльності студентів;
- перевагу фронтальної роботи, обмеженість діалогічного спілкування;
- породжені цими факторами невміння і небажання студентів учитися;
- відсутність у них поцінування освіти, самоосвіти (саморозвитку).

Головним завданням освітян є застосування інновацій в старшій школі і вузах.

Мета статті - аналіз ключових понять даної проблеми, їх місця і ролі в сучасній школі та доведення необхідності використання інновацій в навчанні та вихованні молоді.

Одним із шляхів модернізації освітньої системи України вважають упровадження в навчальний процес інноваційних педагогічних технологій і методів. Перш ніж розглянути ознаки інноваційних педагогічних технологій, з'ясуємо ключові поняття «інновація» та «педагогічна технологія».

Слово **інновація** має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу [5, с.105]. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і

відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес - це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» (І. Дичківська).

Педагогічну інновацію розглядають як особливу форму педагогічної діяльності і мислення, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження і поширення нового в освіті. **Інноваційний процес в освіті** - це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов. Педагогічна інновація - це результат творчого пошуку, оригінальних, нестандартних рішень; ідея, яка є новою для конкретної особи; ідея, для реалізації якої настав час; результат творчого пошуку, оригінальних, нестандартних рішень; процес створення та поширення нововведень для розв'язання педагогічних проблем.

Традиційні педагогічні засоби виховання, змісту й організації навчально-виховного процесу все частіше не спрацьовують. Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в педагогіці. Найважливіші з них виявляються у нездатності освітньо-виховних закладів, по-перше, впливати на студента для формування цілісної, а не «часткової» особистості, по-друге, у невмінні враховувати індивідуальні, вікові та соціо-біопсихологічні особливості вихованця, неповторність особистості кожного. Тому у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, її вплив на особистісний розвиток студента, значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне,

передове. Зокрема, В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці - це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [2, с.23].

Цілий ряд авторів, зокрема й В. Кукушкіна, вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам (концептуальність, системність, ефективність, відтворюваність). Сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти [3, с.31].

Спочатку інновація сприймається як чужорідний елемент у педагогіці, часто викликає різку протидію. З часом педагогічна інновація перевіряється практикою, набуває масового визнання.

Педагогічні інновації описують за такими критеріями: новизна, що дає змогу визначити рівень новизни досвіду. Розрізняють абсолютний, локально-абсолютний, умовний, суб'єктивний рівні новизни; оптимальність, який сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу фізичних, розумових сил; результативність та ефективність, що означає певну стійкість позитивних результатів у діяльності викладача; можливість творчого застосування в масовому досвіді, що передбачає придатність апробованого досвіду для масового впровадження в загальноосвітніх закладах.

Аналіз педагогічних інновацій проходить через кілька етапів: *на першому етапі* встановлюється відповідність нововведень вимогам до інновацій. Встановлюється, яка ідея покладена в основу новаторства викладача; наскільки ця ідея віддзеркалена в загальній системі вузу, підвищує педагогічну майстерність викладача і якість педагогічної практики в цілому; які методи і прийоми створені і використовуються автором, наскільки вони нові та ефективні – це мозковий штурм, коло ідей, мікрофон, займи позицію, навчаючи – вчуся, ажурна пилка, акваріум, прес, ток-шоу, рольова чи ділова гра. *На другому етапі* передбачається визначення виду педагогічних інновацій: педагогічна раціоналізація, педагогічне винахідництво, авторська концепція тощо. Одночасно виділяються параметри вивчення педагогічної інновації. *На третьому етапі* визначаються об'єми і критерії аналізу з позиції

використання інновацій. *На четвертому етапі* — можливість професійного творчого самовираження викладача, розвитку його творчого мислення. *На п'ятому* — сфера використання педагогічної інновації.

Головними напрямками інноваційних перетворень у педагогічній системі є теорія, технологія (зміст, форми, методи, засоби), керування (мети і результати), навчальні заклади (реактивні або пристосовані, активні, активно-адаптовані, часткові, системні).

Інноваційний заклад освіти — навчальний загальноосвітній заклад, в якому педагогічний та учнівський колективи експериментують, апробують чи впроваджують нові педагогічні ідеї, теорії, технології. В цих закладах використовують ігрові технології навчання (Й. Гензерг). Технології ігрового навчання - це така організація навчального процесу, під час якої навчання здійснюється у процесі включення студента в навчальну гру (ігрове моделювання явищ, "проживання" ситуації). Сьогодні віддають перевагу терміну "імітація" замість "гра". Навчальні ігри мають за мету, окрім засвоєння навчального матеріалу, вмінь і навичок, ще й надання студентові можливості самовизначитися, розвивати творчі здібності, сприяють емоційному сприйманню змісту навчання. Рольові заняття допоможуть розкрити особистість її творчий потенціал (наприклад, на занятті студент замкнутий, не впевнений, а при постановці сценки з життя він краще орієнтується, приймає активну участь в обговоренні постановки епізоду з твору чи історичної дії).

В Україні розроблена та пропагується технологія інтерактивного навчання авт. О.Пометун, Л. Пироженко, ідея якої полягає в тому, що процес пізнання відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх студентів. Залежно від мети уроку, форм організації навчальної діяльності використовуються інтерактивні технології кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань [6, 7].

Аналіз інноваційної діяльності показує, що в їх практиці в основному впроваджуються технології, серед яких можна виділити: особистісно-орієнтоване навчання та виховання, громадянську освіту, профільне навчання, технологію групової навчальної діяльності, теорію рівневої диференціації навчання, психолого-педагогічне проектування соціального розвитку особистості студентів, інформаційні технології здоров'я, зберігаючи технології навчання,

проективне навчання, теорію проблемного навчання, інтерактивні технології, технологію формування творчої особистості, театральну педагогіку, технологію навчання як дослідження, технологію гуманізації педагогічної діяльності, трансформацію педагогічних ідей В. О. Сухомлинського в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів, розвиток критичного мислення, технологію комплексно-цільового управління закладом освіти, теорію ігрових технологій, теорію раннього та інтенсивного навчання грамоті.

Найбільш поширеною в Україні є технологія розвивального навчання (авт. Д.Ельконін, В. Давидов). Система розвивального навчання передбачає формування активного, самостійного творчого мислення студентів і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання [8, с.16].

Інтерактивне навчання - це спеціальна форма організації пізнавальної активності, що має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Слово «інтерактивне» складається з двох слів «інтер» та «активне». Перша частина слова – «інтер» - це приросток (префікс). Він походить з латинського «inter-», що означає «взаємно», «обопільно», «вкупі», «спільно», «між». Друга частина слова – «активне», також походить з латини – від слова «activus», що означає «рухливе», «діяльне», «жваве», «енергійне». Так що, «інтерактивне навчання» – це технології навчання, які дають можливість та сприяють студентам спільно, взаємно, обопільно та вкупі, жваво, енергійно й рухливо займатися під час навчального процесу.

Інтерактивне навчання - це навчання діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей студентів.

Інтегровані технології (П. Ерднієв) - припускає, що викладач за можливості чітко визначає реакції, поняття, ідеї та навички, які мають бути засвоєні студентом, а потім за допомогою багатостороннього підходу допомагає студентові спрямувати власну діяльність на досягнення цих цілей. При цьому студент може діяти у власному темпі, заповнюючи прогалини у своїх знаннях або пропускаючи те, що вже засвоєно.

Мультимедійні технології пов'язані із створенням мультимедіа-продуктів: електронних книг, енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних, презентацій. У цих продуктах об'єднуються текстова, графічна, аудіо- та відеоінформація, анімація. Мультимедіа-технології перетворили комп'ютер на повноцінного співрозмовника, дозволили студентам (будь-якого віку), не виходячи з навчальної аудиторії, будинку, офісу, бути присутніми на лекціях видатних вчених, брати участь у конференціях, діалогах, вести кореспонденцію. Мультимедійні презентації дозволяють швидкими темпами опанувати великий за розміром матеріал. Наприклад дисципліна «Історія України» в деяких вузах викладається за 15-18 пар. Студенти не в змозі опанувати 50-70 сторінок підручника, а презентація та навчальний фільм допоможуть засвоїти матеріал в цілому. Презентація допомагає більше викласти матеріалу за менший час: не потрібні записи на дошці, пошуки тез чи питань в підручнику - студенти все бачать на екрані. Але ще не всі навчальні заклади і школи мають можливість це застосовувати на практиці (не має забезпечення, або тільки два класи чи аудиторії облаштовані новітньою технікою, або є проектор, але викладачі бояться його використовувати).

Електронна книга, як принципово новий навчальний засіб відкрила можливості «читати», аналізувати «живі» озвучені сторінки. Існують електронні підручники, але не в усіх батьків є можливість придбати планшети чи електронні книги і не всі викладачі дозволяють користуватися ними на заняттях.

Мережеві технології призначені для телекомунікаційного спілкування студентів з викладачами, колегами, працівниками бібліотек, лабораторій, установ освіти тощо. Телекомунікаційний доступ до баз даних здійснюється через всесвітню мережу Інтернет. Формами мережевої комунікації є:

електронна пошта - призначається для обміну інформацією між суб'єктами зв'язку, здійснення консультування, організації дистанційного навчання;

телеконференція - дозволяє викладачеві та студентам, що знаходяться на значній відстані одне від одного, організувати спільне навчання, обговорювати навчальні проблеми, брати участь у ділових іграх, практикумах тощо в умовах так званого віртуального класу. При школах та вузах створені сайти, де батькам і учням можна

побачити розклад, новини шкільного чи вузівського життя, в деяких навчальних закладах - оцінки, пропуски і домашні завдання. Тобто можливості бачити, чути, читати є, але не всі їх використовують. Ще 2400 років тому Конфуцій наголошував: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу, я пам'ятаю. Те, що я роблю, я розумію».

Інтерактивне навчання у ВНЗ має свою специфіку. Основними видам навчання є лекції та семінари. **Інтерактивна лекція**, на відміну від традиційної лекції, яка характеризується тривалим монологічним викладом матеріалу лектором і певною пасивною позицією студентів, передбачає активну участь студентів, де використовуються ілюстрації, графіки, малюнки, слайди, роздатковий матеріал та технічні засоби. Також видаються коротке резюме лекції та інші матеріали (наприклад, друковані слайди), щоб студенти не відволікалися на ведення конспекту. Інтерактивна лекція незамінна при передачі великого об'єму інформації в структурованій формі. Дозволяє повідомити нові знання, виділити головні моменти теми, познайомити з методичними рекомендаціями з самостійного вивчення матеріалу тощо.

Семінар - колективне обговорення певної проблеми або теми навчального плану дисципліни у різноманітних формах (імітаційна, ділова, рольова гра, тренінг). Він сприяє активізації сприйняття інформації шляхом взаємодії викладача і студента.

Семінар - імітаційна гра - модель середовища існування, що визначає поведінку людей та механізми їх дій в екстремальних ситуаціях. Навчає приймати управлінські, господарчі, виробничі, соціально-психологічні рішення. Здійснюється різноманітна взаємодія: переговори, дискусії, публічна презентація матеріалу.

Семінар - ділова гра - модель взаємодії студентів у процесі досягнення цілей, які імітують вирішення комплексних економічних та соціальних завдань в конкретній ситуації. Дозволяє оволодіти системою знань, вмій та навичок з конкретної професії, моделями поведінки та соціально-психологічних відносин у реальній виробничій ситуації.

Семінар - рольова гра - метод програвання (інсценування) ролей. Навчання через дію - найбільш ефективний засіб навчання. Власні переживання запам'ятовуються яскраво та зберігаються протягом тривалого часу.

Семінар - ситуаційний аналіз (розбір конкретних ситуацій, інцидентів). Доповнює більшість теоретичних аспектів дисципліни за

допомогою введення практичних завдань. Дає можливість вивчити складні або емоційно значущі питання в безпечних обставинах.

Семінар - евристичні технології генерування ідей: "мозковий штурм", синектика, асоціації (метафори) тощо. Здійснюється генерування ідей усіма учасниками навчального процесу, активізуються інтуїція та уявлення, відбувається вихід за межі стандартного мислення.

Тренінг - активне оволодіння та розвиток знань, вмінь та навичок. Дозволяє за короткий проміжок часу оволодіти практичними ефективними вміннями та навичками.

Сучасний викладач добре розуміє, що настав час справжніх випробувань, пошуку нового змісту освіти, творення таких педагогічних систем, які б наповнювали новим життєтворчим, духовним змістом навчання й виховання не просто студента, а творчої особистості.

Тільки особистісно-зорієнтована педагогіка, спрямовує викладача на розв'язання проблем, спонукає до творчості, до нових способів мислення та опанування сучасних освітніх технологій.

Виховання в педагогіці тісно пов'язане з предметним навчанням, з постійними прикладами і системністю. Інформація сама по собі не навчає дітей. Але, якщо інформація несе в собі ще й моральні складові, проходячи через чуттєве сприйняття студента, вона легко запам'ятовується, і що важливо, виховує його. Викладач не тільки передає знання, але і допомагає студентам стати кращими людьми.

Зараз прийшло нове покоління дітей, з новими життєвими завданнями. Вони повинні щось змінити на планеті на краще. Передові вчені вважають, що їх місія – підняти культуру і духовність на землі на більш високий рівень. Новому поколінню потрібна нова педагогіка. Інноваційна педагогіка є саме такою. Становлення й розвиток культурної гуманістично спрямованої людини, формування людини з високим почуттям обов'язку і відповідальності, здатної і готової відстояти свою соціальну позицію, прийняти потрібне рішення – це основне завдання всіх освітян. За допомогою інтерактивних технологій навчання, що сприяють розвитку активності, критичного мислення, самостійності, відповідальності, розумінню інших людей та співпраці можна підготувати фахівця, що буде конкурентоспроможним на сучасному ринку праці завдяки своїй соціальній та професійній компетентності.

Список використаних джерел

1. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: монографія / Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 1998. – 140с.
2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя : монография / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
3. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / Ред. В.М. Мадзігон. – К. : Наукова думка, 2003. – 98 с.
4. Інформаційні технології в навчанні. – К. : Видавнича група ВНУ, 2006.
5. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : [навч.посібн.] / Т.І.Туркот – К., 2011.– 340 с.
6. Пометун О.І, Пироженко Л.В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. - К., 2002. – 186 с.
7. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. - К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 192 с.
8. Сиротинко Г. О. Інноваційний розвиток освіти: проблеми переходу від теорії до практики / Г. О. Сиротинко // Управління школою. – 2005. – № 1. – С. 15–18.
9. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : науч. изд. / А. В. Хуторской. – М. : УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

Костюченко К. Инновационные технологии обучения и воспитания молодежи

В статье дается определение понятия "инновация" „инновационные педагогические технологии". Раскрываются основные методологические требования, которым должна отвечать педагогическая технология. Анализируются основные группы инновационных педагогических технологий.

Ключевые слова: *инновация, инновационные педагогические технологии, современная школа, интерактивное обучение.*

Kostjuchenko K.N. Innovative technology training and upbringing of young people

In the article the determination of notion is given "innovation" „innovative pedagogical technologies". The basic methodological requirements which pedagogical technology must answer open up. The basic groups of innovative pedagogical technologies.

Key words: *innovation, innovation pedagogic technologies, modern school.*

УДК 373.58 (477.87)

МАРІАННА ДЕМЧАК

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Полікультурне виховання у професійній підготовці вчителя початкових класів передбачає реалізацію інноваційних підходів, одним із яких є моделювання професійно орієнтованих ситуацій. Впровадження цього підходу у процесі формування полікультурного світогляду студентів коледжу ґрунтується на використанні інноваційних методів навчання – діалогічних.

У статті розкриваються особливості конструювання діалогів в процесі іншомовного спілкування студентів-угорців.

Ключові слова: *інноваційний підхід, вчитель початкових класів, полікультурний світогляд, діалогічні методи.*

Головними цінностями глобальної освіти є виховання юного покоління у дусі толерантності, прищеплення йому культури мирного співіснування, свідомості того, що прагнення до етнічної ідентичності має розглядатися як джерело загального духовного багатства, а не загрози національним цінностям та існуванню окремих народів. Одна з найважливіших функцій сучасної школи – навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити існуючу взаємозалежність держав і етносів у свідому солідарність. З цієї метою освіта має сприяти тому, щоб, з одного боку, людина усвідомила своє коріння і тим самим могла визначити місце, яке вона посідає в світі, і, з другого, – прищепити їй шанобливе ставлення до інших культур. В цих умовах

важливо повною мірою враховувати суттєві зміни в підготовці педагогічних кадрів, зокрема педагогів-професіоналів нової генерації з конкурентоспроможним рівнем кваліфікації, які мають володіти загальною й педагогічною культурою, враховувати в професійній діяльності тенденції сучасного розвитку шкільної освіти.

На нашу думку, сучасний вчитель повинен бути підготовленим до діяльності у полікультурному середовищі, що передбачає володіння змістом полікультурного виховання та досвідом організації педагогічної взаємодії з молодшими школярами в умовах полікультурності.

Проблема підготовки вчителя початкових класів тісно пов'язана з питаннями розвитку освіти і школи на Закарпатті, які розглядаються у дослідженнях В.Гомонная, О.Богіва, А.Ігната, Ф.Кулі, М.Кухти, О.Мазурка, Л.Маяр, Ю.Мудрої, І.Небесника, Г.Розлуцької, М.Петрус, Т.Росул, В.Росула, В.Сагарди, М.Талапканича, Н.Товтин, М.Токаря, В.Турияниці, В.Фернеги, О.Фізеші, В.Химинця, П.Ходанича, І.Цепенди Т.Цибар та ін.

Загально педагогічні та методичні аспекти розвитку початкової освіти розкриваються у дослідженнях К. Авраменко, М. Богданович, В. Бондар, Н. Бібік, О. Біди, М. Вашуленко, Н. Воскресенської, П. Гусак, Д. Пашченко, О. Савченко, С. Скворцової, О. Хижної, І. Шапошнікова.

У попередніх дослідженнях нами визначено методологічні рівні проблеми підготовки вчителя до виховання учнів в умовах полікультурного соціуму: філософського, нормативно-законодавчого, методологічних принципів [1]; виокремлено етапи становлення професійної педагогічної освіти на Закарпатті [2]; розкрито функції полікультурної освіти [3]. Серед функцій виокремлюємо полікультурне навчання, полікультурне виховання, розвиток полікультурної свідомості.

Одним із завдань полікультурного виховання є формування полікультурного світогляду – це процес засвоєння знань про культуру, звичаї, традиції власного народу та інших національностей, що проживають на території України, зокрема, Закарпаття; формування поглядів (стійких емоційних ставлень до явищ полікультурної дійсності) і переконань (інтелектуальних, моральних, духовних), емоційно-ціннісної сфери особистості (інтересів, прагнень, потреб,

почуттів), які забезпечують гармонізацію стосунків між представниками різних культур.

Формування полікультурного світогляду майбутніх вчителів початкових класів здійснюється у процесі засвоєння змісту іншомовного спілкування та у позааудиторній діяльності. Реалізація завдань полікультурного виховання у професійній підготовці вчителя початкових класів передбачає використання різних методів і форм навчання. Серед сукупності методів виокремлюємо інноваційні, до яких відносимо діалогічні.

У працях науковців В. Андрєєва, Н. Громової, О. Демченко, А. Короля,

О. Кривонос, М. Лазарева, Л. Левченко, А. Хуторського розкриваються можливості навчального діалогу, умови його побудови та реалізації, проте залишається не розкритим потенціал інноваційних методів підготовки фахівців, а саме діалогічних, зокрема з метою формування полікультурного світогляду вчителів початкових класів. Цим і обумовлена актуальність досліджуваної нами проблеми.

Мета дослідження полягала у розкритті сутності інноваційного підходу у формуванні полікультурної свідомості майбутніх учителів початкових класів.

Полікультурну освіту трактують як особливий спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; процес залучення юного покоління до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури; спосіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їх прагненні до миру, прогресу через культурний розвиток; модель сучасної освіти.

У світовій практиці існують різні моделі полікультурної шкільної освіти, в яких враховані вимоги до змісту й організації навчально-виховного процесу в умовах полікультурності. Найвідомішими є: *дидактична*, яка ґрунтується на припущенні про те, що розуміння культури приходить із знаннями історії, традицій і звичаїв, необхідними для ефективної взаємодії з її представниками; *експериментальна*, основа якої – переконання, що найбільше знань люди беруть із власного досвіду, наприклад, з особливого роду активності і рольових ігор-симуляцій, які створюються для того, щоб виявити проблемні ситуації при підготовці або в процесі

міжкультурної взаємодії; *культурно-специфічна*, що дозволяє учням зрозуміти принципи взаємодії з представниками конкретної культури, або – ширше – специфіку цієї культури; *загальнокультурна*: приводить до усвідомлення того, що існують психологічні явища (негативні стереотипи, упередження і т.п.), які заважають гармонійним міжетнічним відносинам; *когнітивна* (робить акцент на отриманні учнями інформації про культури і міжкультурні відмінності); емоційна, орієнтована на трансформацію установок, пов'язаних з міжкультурною взаємодією, відчуттями людей у ставленні до “інших” (від упередженості до толерантності або навіть до активної діяльності, спрямованої на розвиток близьких взаємостосунків); *поведінкова*, покликана формувати вміння і навички, що підвищують ефективність спілкування [6].

Одним із інноваційних підходів у підготовці сучасних фахівців є моделювання професійно орієнтованих ситуацій (МПОС – *в подальшому використовуватимемо скорочений запис – М.Д.*). Реалізація цього підходу найкращим чином здійснюється через інноваційні методи навчання – діалогічні. Саме МПОС дозволяє використовувати елементи всіх схем (моделей), які виокремлюють у полікультурному вихованні, а діалогічні методи – це шлях (спосіб) реалізації моделювання професійно орієнтованих ситуацій.

Оскільки наше дослідження проходило на базі Мукачівського гуманітарно-педагогічного коледжу МДУ (МГПК МДУ) нами було розроблено і апробовано комплекс практичних занять і лекцій з використанням діалогічних методів навчання на заняттях з іноземної мови. Велика кількість даних розробок унеможлиблює представлення їх в повному обсязі, отже, нами було виокремлено діалогізовані фрагменти практичних занять згідно розробленої нами робочої програми з іноземної мови.

Програма з іноземної мови укладена на основі Навчальної програми для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти. Програма схвалена комісією з іноземних мов Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України (протокол №3 від 19.04.2005р.)

Згідно робочої програми навчальної дисципліни іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням, затвердженої на засіданні циклової (методичної) комісії рідної та іноземних мов та

схваленої методичною комісією гуманітарно-педагогічного коледжу Мукачівського державного університету за напрямом підготовки “Початкова освіта”; “Дошкільне виховання”; “Музичне мистецтво”, спеціальності “Початкова освіта”; “Дошкільне виховання”; “Музичне мистецтво” від 31 серпня 2012 року “загальною стратегією навчання є комунікативний підхід, що зумовлює практичну мету навчання та вивчення іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування і розвитку між культурної комунікативної компетенції”.

Програма складена на основі освітньо-професійної програми вищої освіти за професійним спрямуванням. Отже, згідно вимог до знань, умінь та навичок студентів на кінець вивчення курсу студенти мають уміти в процесі діалогічного мовлення:

- вести бесіду з одним або кількома особами в контексті певної ситуації спілкування, а також, використовуючи зміст прочитаного, побаченого чи почутого;
- брати участь у діалогах різних типів, спонтанно реагуючи на зміни мовленнєвої поведінки співрозмовника;
- висловлювати своє ставлення до предмета обговорення в межах мовного матеріалу і тематики, передбаченої чинною програмою;
- працювати в групі й вести групове обговорення/дискусію без опори на зразок, використовуючи аргументацію, переконання, елементи полеміки;
- обсяг висловлювання – 12-14 реплік [4].

Науковці [5] пропонують дотримуватись наступної класифікації системи вправ для навчання діалогічного мовлення на уроці іноземної мови:

- I група – вправи для навчання «реплікування»;
- II група – вправи на засвоєння ДС різних видів;
- III група - вправи на створення мікродіалогів;
- IV група – вправи на створення діалогів різних функціональних типів;

Беручи до уваги вікові особливості і рівень іншомовної підготовки студентів педагогічного закладу I-II рівня акредитації, ми здебільшого використовували вправи III групи поданої вище класифікації системи вправ для навчання діалогічного мовлення. До

даної групи включено вправи, метою яких є засвоєння учнями навичок діалогічного мовлення шляхом об'єднання вивчених діалогічних єдностей у мікродіалоги. Сюди входять комунікативні рецептивно-репродуктивні вправи, в яких можна використовувати три основні види вербальних опор створених штучно: мікродіалог-підстановча таблиця, структурно-мовленнєва схема мікродіалогу та його функціональна схема. Як показала практика, найефективнішим діалогізоване заняття з іноземної мови є за умови використання таких опор, адже вони допомагають студентам долати труднощі в процесі іншомовної комунікації.

У змісті кожного практичного заняття з іноземної мови визначаються виховні цілі, які передбачають формування інтересу і поваги студентів до культури країни, мова якої вивчається, виховання толерантності, заохочення до співпраці як з носіями виучуваної мови, так і одне з одним, в групах МГПК МДУ, до складу майже кожної з яких входять представники щонайменше двох національних меншин – угорської і румунської, іноді російської мов. Отже, на наш погляд, процес полікультурного виховання найяскравіше представлений на діалогізованому занятті з іноземної мови.

Розглянемо фрагменти деяких з таких занять:

Діалог

Diana: Hi, Helen! Haven't seen you for ages! How've you been?

Helen: Just fine, thanks, and you? It's been a long time since you.

Diana: Right, it has. I saw you last in the library. You preparing for the talk on your favourite subject — English, of course.

Helen: True. But why are you laughing?

I think English is the most popular language nowadays. People speak English all over the world. In Russia and France, in Germany and Italy, in Spain and Egypt people learn English as a foreign language.

Diana: I know they do. By the way, they say, that English has become an international language in the 20th century.

Helen: Oh, yes, it certainly has. People will understand you practically everywhere if you speak English. In most of the countries people speak English and their native language of course.

Diana: And in what countries do people use English as their native language?

Helen: In Great Britain, the USA, Canada, Australia and New Zealand. These are English-speaking countries.

Diana: So in all these countries people speak the same language, don't they?

Helen: My answer is "yes" and "no". Though they all speak English, yet it is a little different in each of these countries.

Diana: You don't say so! I never knew that Americans and the English speak different languages.

Helen: Oh, no! They don't. They speak English in both countries, but people speak American English in the USA and British English in Great Britain. Different words often name the same things.

Diana: What do you mean?

Helen: I mean that people live in flats in England but they live in apartments in America. They eat cookies and candies in the USA, but biscuits and sweets in Great Britain. Children go to school in the fall in America but in autumn in England.

Діалоги-підстановчі таблиці (за наведеним зразком діалогу)

P1: Hi, Helen! Haven't _____ you _____! How've you been?

P2: _____? It's been a long time since you.

P1: Right, it has. _____. You preparing for the talk on your favourite subject — English, of course.

P2: True. But why are you laughing?

I think English is the most popular language nowadays. _____ In Russia and France, in Germany and Italy, in Spain and Egypt people learn English as a foreign language.

P1: I know they do. By the way, they say, that _____.

P2: Oh, yes, it certainly has. _____.

In most of the countries people speak English and their native language of course.

P1: And in what countries do people use English as their native language?

P2: In _____ and New Zealand. These are English-speaking countries.

P1: So in all these countries _____, don't they?

P2: My answer is "yes" and "no". Though they all speak English, yet it is a little different in each of these countries.

P1: You don't say so! I never knew that Americans and the English speak different languages.

P2: Oh, no! They don't. They speak _____, but people speak American English in the USA and British English in Great Britain. Different words often name the same things.

P1 What do you mean?

P2: I mean that people live in _____ in England but they live in apartments in America. They eat _____ in the USA, but biscuits and _____ in Great Britain. Children go to school in the fall in America but in _____ in England.

2. Знайдіть Трафальгарську площу і доповніть діалог, потім розіграйте його. Find the Trafalgar Square and complete the dialogue, than act it out.

- Excuse me, _____. Can you help me?

- Yes. How may I help you?

- Can you tell me the way to _____?

- Of course. Go down this _____ and turn to the _____.

In less than _____ minutes you'll see _____.

- Thanks _____.

- Anytime.

3. Знайдіть Тауерський міст і доповніть діалог, потім розіграйте його. Find the Tower Bridge and complete the dialogue, than act it out.

- Excuse me, _____. I think I'm lost. How can I get to _____?

- Walk straight along the bank of the Thames and on the _____ you'll see a beautiful bridge with two towers. That's it.

- How long does it _____?

- Only _____ minutes.

- Thank you very _____.

- You're _____.

Згідно робочої програми навчальної дисципліни іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням однією з 4 змістових ліній в мовному компоненті є соціокультурна – засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статтями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку.

З огляду на те, що в МГПК МДУ, на базі якого проходило наше дослідження, навчається 4 групи студентів-угорців, нами було створено комплекс англо-угорських діалогізованих завдань з акцентом на полікультурному вихованні. Наведемо приклади деяких з них [7].

1. Read the dialogues. Olvassal a párbeszédet.

At the travel agent's - Utazási irodában

<p>Dialogue 1</p> <p>A: Good morning. How can I help you?</p> <p>B: Hello. We'd like to book a flight to the United States.</p> <p>A: Yes, of course. Whereabouts in the United States?</p> <p>B: New York, please.</p> <p>A: When would you like to go?</p> <p>B: On the third of May, if possible.</p> <p>A: How long do you want to go for?</p> <p>B: Three weeks.</p> <p>A: Is it for two people?</p> <p>B: Yes, please.</p> <p>A: Let me take a look at the computer.</p>	<p>Párbeszéd 1</p> <p>A: Jó reggelt! Miben segíthetek?</p> <p>B: Jó napot! Szeretnék lefoglalni egy repülő- utat az Egyesült Államokba.</p> <p>A: Természetesen. Az Egyesült Államok melyik részére?</p> <p>B: New Yorkba.</p> <p>A: Mikor szeretnének utazni?</p> <p>B: Május harmadikén, ha lehetséges.</p> <p>A: Mennyi időre mennének?</p> <p>B: Három hétre.</p> <p>A: Két fő számára?</p> <p>B: Igen.</p> <p>A: Hadd nézzem meg a számítógépen.</p>
<p>Dialogue 2</p> <p>A: Good afternoon. Can I help you?</p> <p>B: Yes. I'd like to book a trip to Greece, please.</p> <p>A: When would you like to go?</p> <p>B: In two weeks.</p> <p>A: How long do you want to go for?</p> <p>B: We'd like to spend about</p>	<p>Párbeszéd 2</p> <p>A: Jó napot! Tudok segíteni?</p> <p>B: Igen. Görögországba szeretnék utazni.</p> <p>A: Mikor szeretne utazni?</p> <p>B: Két hét múlva.</p> <p>A: Mennyi időre szeretne utazni?</p> <p>B: Körülbelül két hetet szeretnék ott tölteni.</p> <p>A: Hány fő számára lesz az út?</p> <p>B: Négy főre. A: Mind felnőtt?</p> <p>B: Igen.</p>

<p>two weeks there. A: How many people is it for? B: For four people. A: All adults? B: Yes. A: How would you like to travel? B: By train or by coach. A: Do you need accommodation? B: Yes. We'd like two double rooms in a hotel that is not too expensive but near the beach. A: Just a moment.</p>	<p>A: Hogyan szeretnének utazni? B: Vonattal vagy busszal. A: Szállásra is szükségük van? B: Igen. Két kétszemélyes szobát szeretnénk egy viszonylag olcsó szállodában közel a tengerparthoz. A: Egy pillanat.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Töltse ki a táblázat. Fill in the table.

<p>Table 1 A: Good morning. _____? B: Hello. We'd like to book a flight to the United States. A: _____. Whereabouts in the United States? B: New York, please. A: _____ like to go? B: On the third of May, if possible. A: How long _____ for? B: Three weeks. A: _____? B: Yes, please. A: _____.</p> <p>Table 2 A: Good afternoon. Can I help you? B: Yes. I'd like to book a trip to Greece, please. A: When would you like to go?</p>	<p>Táblázat 1 A: Jó reggelt! Miben segíthetek? B: Jó napot! _____. A: Természetesen. Az Egyesült Államok melyik részére? B: _____. A: Mikor szeretnének utazni? B: _____, ha lehetséges. A: Mennyi időre mennének? B: _____. A: Két fő számára? B: _____. A: Hadd nézzem meg a számítógépen. Táblázat 2</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>B:In two weeks. A:How long do you want to go for? B:We'd like to spend about two weeks there. A: How many people is it for? B:For four people. A:All adults? B:Yes. A:How would you like to travel? B:By train or by coach. A:Do you need accommodation? B:Yes. We'd like two double rooms in a hotel that is not too expensive but near the beach. A:Just a moment.</p>	<p>A:Jó napot! Tudok segíteni? B:Igen. Görögországba szeretnék utazni. A:Mikor szeretne utazni? B:Két hét múlva. A:Mennyi időre szeretne utazni? B:Körülbelül két hetet szeretnénk ott tölteni. A:Hány fő számára lesz az út? B:Négy főre. A:Mind felnőtt? B:Igen. A:Hogyan szeretnének utazni? B:Vonattal vagy busszal. A:Szállásra is szükségük van? B:Igen. Két kétszemélyes szobát szeretnénk egy viszonylag olcsó szállodában közel a tengerparthoz. A:Egy pillanat.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Наведені приклади моделювання професійно орієнтованих ситуацій, які реалізуються через діалогічні методи навчання дозволили зробити такі висновки: полікультурне виховання може ефективно здійснюватись в педагогічному коледжі з використанням діалогічних методів навчання на заняттях з іноземної мови. Це активізує інтерес до даного предмету і навчання в цілому, мотивує до міжкультурної взаємодії, сприяє емоційно-психологічній адаптації як україномовних студентів, так і представників інших національностей в навчально-виховному процесі.

Перспектива подальшого дослідження полягає у розкритті сутності моделювання професійно орієнтованих ситуацій у полікультурному вихованні.

Список використаних джерел

1. Демчак М. Підготовка вчителя до виховання учнів в умовах поліетнічного середовища: методологічний аспект / Маріанна Демчак // Вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. - 2011 – Вип. 25. – С.37
2. Демчак М. Розвиток і становлення професійної педагогічної освіти на Закарпатті: етапи і чинники /М. Демчак, М.Опачко // Вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2012 – Вип. 25. – С.66-69
3. Демчак М. Полікультурна освіта у змісті підготовки вчителя для початкових шкіл Закарпаття //Вісник Луганського національного університету ім. Т.Шевченка (педагогічні науки). – 2012. – №19(254). – С.114-123
4. Демчак М. Робоча програма навчальної дисципліни практика усного і писемного мовлення / М.Демчак, К. Іщук, Н. Хроменко. – Мукачево : МГПК МДУ, 2012. – 42с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах [Текст]: підруч. для студ. вищ. навч. закладів /С.Ю.Ніколаєва [та ін.]; ред. К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 2002. – 327 с.
6. Стефаненко Т.Г. Етнопсихологія: практикум / Т.Г.Стефаненко. – М. : Аспект Пресс, 2006. – 208 с.
7. Vajnoczi B. 888 kérdés és válasz angol nyelvből Szóbeli nyelvvizsgára készülőknek/ Beatrix Vajnoczi, Kirsi Haavisto. – Szeged: Maxim Kiado, 2011. – S.215-216

Демчак М. Інноваційний підхід в формуванні полікультурного мировоззрення майбутніх учителів початкових класів

Полікультурне виховання в професійній підготовці учителя початкових класів передбачає реалізацію інноваційних підходів, одним з яких є моделювання професійно орієнтованих ситуацій. Впровадження цього підходу в процесі формування полікультурного мировоззрення студентів коледжу ґрунтується на використанні інноваційних методів навчання – діалогічних.

В статті розкриваються особливості конструювання діалогів в процесі іноязычного спілкування студентів-венгров.

Ключевые слов: *инновационный подход, учитель начальных классов, поликультурное мировоззрение, диалогические методы.*

Demchak M. *An innovative approach to modelling the multicultural ideology of upcoming primary school teachers. The multicultural education in the professional training of primary school teacher involves the implementation of innovative approaches , one of which is a modelling of career-oriented situations. The implementation of this approach in the process of forming college students' multicultural ideology is based on the use of innovative teaching methods – dialogical.*

The peculiarities of the construction of dialogues in the process of students – Hungarians' foreign language communication, are highlighted in the article.

Key words: *innovative approach, primary school teacher, multicultural ideology, dialogical methods.*

**ДОСВІД ТА РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.
БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ТА СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ.**

**Наталія Авраменко
Ірина Сагайдак
Вікторія Жданова
Вероніка Гаснюк
Сергій Параниця
Тетяна Нерода
Анжеліка Машкаринець-Бутко**

**НАТАЛІЯ АВРАМЕНКО
ІРИНА САГАЙДАК
ВІКТОРІЯ ЖДАНОВА**

ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАУКОВОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

У даній роботі на прикладі кафедри техногенно-екологічної безпеки Національного університету державної податкової служби України розглянуто досвід залучення студентів (курсантів) до науково-дослідної роботи. Проаналізовані результати діяльності наукового товариства студентів (курсантів), наукового клубу «ЕКО» та наукового гуртка «Innovation». З метою підвищення ефективності наукової роботи запропоновані шляхи удосконалення її організації.

Ключові слова: наукове товариство, науковий клуб, науковий гурток, наукові заходи, наукові праці студентів.

Постановка проблеми. Широке залучення студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) до науково-дослідної роботи має значення як для науки, яка являється рушійною силою прогресу та відіграє важливе значення у житті суспільства в цілому, так і для студентів, оскільки це безпосередньо включає їх до сфери наукового життя, розвиває у студентів навички пошукової роботи, дозволяє навчитись самостійно поглиблювати та вдосконалювати свої знання, що є вкрай важливим у підготовці всебічно розвинених фахівців.

Тому, **метою даної роботи** є аналіз результатів діяльності науково-дослідної роботи студентів кафедри техногенно-екологічної безпеки (ТЕБ) Національного університету державної податкової служби України (НУДПСУ), виявлення проблем та вирішення шляхів удосконалення її організації.

Виклад основного матеріалу. В НУДПСУ створені всі умови для ефективної науково-дослідної роботи студентів: наукове товариство студентів та курсантів (далі НТС(К)); наукові клуби; наукові гуртки, навчально-наукові лабораторії; сучасна бібліотека; комп'ютерні класи тощо.

Професорсько-викладацький склад кафедри техногенно-

екологічної безпеки налічує 10 чоловік (2 – доктори наук, 7 – кандидатів наук, 1 – старший викладач), який забезпечує викладання наступних дисциплін: «Екологія», «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Цивільний захист», «Основи технологій виробництва в галузях народного господарства», «Охорона праці в галузі».

На кафедрі з 2000 р. функціонує НТС(К) та науковий клуб «ЕКО», а з 2013 р. науковий гурток «*Innovation*», які налічують понад 60 студентів та курсантів. Оскільки кафедра не є випускаючою, зрозуміло, що склад їх постійно поновлюється, хоча деякі студенти займаються науковою роботою і протягом усього періоду навчання. Належним чином оформлена вся нормативна документація: індивідуальні плани виконання НДР студентів; звіти про їх виконання; наукові роботи; оригінали та ксерокси публікацій, відзнак тощо. Тематика наукових робіт студентів узгоджується як відповідно до специфіки курсів, що викладаються, так і до тих НДР, що виконуються професорсько-викладацьким складом, до яких і залучаються студенти та курсанти університету.

Динаміка участі наших молодих науковців у різноманітних заходах за останні 7 навчальних років представлена в табл. 1, табл. 2. Так, в табл. 1 представлено участь студентів (курсантів) в науково-практичних конференціях та інших наукових заходах (наукових семінарах, круглих столах тощо) як в межах університету так за межами навчального закладу.

Таблиця 1

Участь студентів (курсантів) у науково-практичних конференціях та інших наукових заходах

Роки	Участь у науково-практичних конференціях		Участь в інших наукових заходах (наукові семінари, круглі столи, форуми тощо)	
	в НУДПСУ	за межами НУДПСУ	в НУДПСУ	за межами НУДПСУ
2006	21	1	5	1
2007	50	4	6	1
2008	37	6	9	4
2009	48	4	8	5
2010	69	5	4	5
2011	136	13	15	14

2012	17	23	17	15
------	----	----	----	----

Надбанням кафедри в даному напрямку є Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих вчених «Техногенно-екологічна безпека України: стан та перспективи розвитку». Даний науковий захід має певну історію – зі звичайної кафедральної виросла у всеукраїнську.

Члени НТС (К) приймають участь у 1-му та 2-му етапах Всеукраїнських олімпіад з дисциплін та фахів (табл. 2). На базі нашої кафедри постійно організовуються 1-й етап олімпіади з дисциплін «Екологія» та «Безпекознавство», що включає тріаду – БЖД, ОП, ЦО. Переможці представляють наш навчальний заклад на Всеукраїнських олімпіадах з «Безпеки життєдіяльності», «Основ охорони праці» та «Цивільного захисту».

Крім того, вже 7 років поспіль ми організовуємо конкурси наукових робіт з дисциплін нашої кафедри та специфіки навчального закладу (табл. 2).

Таблиця 2

Участь членів НТС(К) в олімпіадах та у конкурсах наукових робіт

Роки	Участь в олімпіадах		Участь у конкурсах наукових робіт	
	I етап (НУДПСУ)	II етап – Всеукраїнський (за межами НУДПСУ)	I тур (НУДПСУ)	II тур – Всеукраїнський (за межами НУДПСУ)
2006 – 2007	14	–	27	1 (12 місце)
2007 – 2008	16	–	24	–
2008 – 2009	22	1 (34 місце з 234)	29	1 (1 місце)
2009 – 2010	37	2 (6 та 9 місця з 183)	26	–
2010 – 2011	44	2	35	1 (1 місце)
2011 – 2012	37	2 (4 місце)	44	1 (1 місце)
2012 – 2013	69	3	45	–

26 квітня 2012 року професорсько-викладацьким складом кафедри техногенно-екологічної безпеки НУДПСУ відповідно до Наказу Головного управління освіти і науки КОДА (№ 96 від 23.03.2012 р.) була вперше проведена Обласна студентська олімпіада з безпеки життєдіяльності серед ВНЗ I-III рівнів акредитації Київської області. В даному заході прийняли учасники з 12 ВНЗ Київщини. Олімпіада проходила в комп'ютерних класах, що дозволило відразу ж в присутності оргкомітету та викладачів, що готували студентів до олімпіади, підвести підсумки і відзначити переможців.

У цілому, динаміка наукових здобутків в якості опублікованих праць представлена на рис.1.

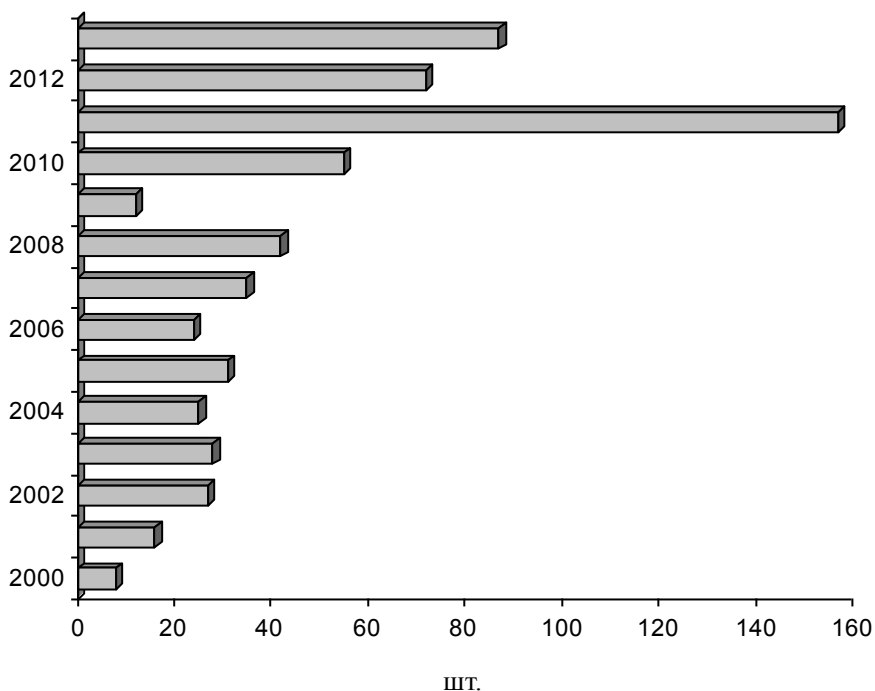


Рис.1 Динаміка публікацій членів НТС(К), наукового клубу «ЕКО» та наукового гуртка «Innovation»

Але в організації науково-дослідної роботи студентів є певні проблеми. Наші члени наукового товариства – це здебільшого студенти 1-2 курсів, які не мають певного уявлення про особливості

науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі. Тому викладачі нашої кафедри вимушені приділяти багато уваги щодо організації їх науково-дослідної роботи.

Під час керівництва науковою роботою студентів, ми прийшли до висновку, що спочатку студент пише наукову роботу на обрану тему, узгодивши попередньо план її з науковим керівником, який згодом може видозмінитися, опрацювавши при цьому *n*-ну кількість публікацій, а лише потім на її основі може готувати доповідь та тези до обраного напрямку наукового заходу. По-перше, це розширює його кругозір з даної тематики, сприяє більш глибокому володінню матеріалу, що представляється ним на розсуд інших науковців. І тоді наш учасник вже виглядає не делітантом, а підготовленим по даному питанню молодим науковцем.

Студентів ми попередньо готуємо до участі у відповідних заходах: влаштовуємо їм попередні прослуховування, так звані «мозковий штурм», звертаємо увагу на їх поведінку, реакцію на критику, комунікативні здібності, дикцію, міміку тощо. Адже виступ перед аудиторією потребує певних умінь від них. Особливо у випадках участі у наукових заходах за межами університету, оскільки будь-який студент (курсант) – учасник наукових зібрань, це, насамперед, обличчя національного вузу 4-го рівня акредитації.

Великою проблемою є фінансування наукових комунікативних заходів. Особливо гостро ця проблема стоїть перед ВНЗ України в умовах дефіциту бюджетних коштів.

Тому, виходячи з вище сказаного, з метою підвищення ефективності наукової роботи у ВНЗ України пропонуємо:

✓ Продовжити позитивний досвід створення відповідно оснащених навчально-наукових лабораторій, які, окрім проведення лабораторних та практичних занять, могли б застосовуватись студентами, магістрами та аспірантами для наукової роботи.

✓ З метою оптимізації фінансування та підвищення наукового рівня доцільно збільшувати кількість тематичних напрямів конференцій студентів, аспірантів та молодих вчених за рахунок об'єднання інтересів одночасно багатьох кафедр.

✓ Включення економіко-правових питань енерго- та ресурсозбереження до тематики міжнародних та всеукраїнських конференцій, які проводяться в університетах на різних рівнях,

оскільки сучасний розвиток суспільства потребує розуміння механізмів даних процесів.

✓ Публікувати кращі студентські наукові праці у Збірниках кращих наукових праць студентів.

✓ Укладення міжнародних угод про наукову співпрацю та стажування за різними напрямками наукової діяльності з іноземними ВНЗ тощо.

✓ Переглянути критерії оцінювання наукової роботи викладача в розрізі «керівництво науковою роботою студентів» до проведення рейтингу науково-педагогічних працівників.

Висновки. Отже, розвиток науки у вищій школі не лише змінює зміст і значення навчальних дисциплін, а й підказує нові форми та методи проведення навчального процесу. Результати науково-дослідної роботи відбиваються в нових курсах, лекціях і практичних (семінарських) заняттях. Як свідчить практика, залучення до наукової роботи робить для студентів дисципліни, які вивчаються, більш предметними, стимулюючи їх засвоєння. Студенти не лише отримують найновішу науково-практичну інформацію від викладачів на заняттях, а й беруть участь у наукових дослідженнях.

У ВНЗ часто отримують розвиток наукові дослідження на стику наук (наприклад, економіки і менеджменту, екології та економіки, маркетингу і менеджменту тощо). Це дає певну перевагу науковим дослідженням, оскільки при всій складності і різноманітності сучасного світу багатоплановість і комплексність відіграють все вагомішу роль. Як відомо, інститути, університети мають можливість створювати колективні форми різних підрозділів – такі, як міжкафедральні і міжфакультетські об'єднання, формування спільних робочих груп для виконання тієї чи іншої дослідної роботи тощо.

Таким чином, підвищення ефективності вузівських науково-дослідних робіт, залучення до їх виконання студентів підвищують і якість підготовки спеціалістів вищої кваліфікації. За рахунок цього вузівська наука має можливість постійно омолоджувати наукові кадри. Ця особливість дає великі переваги вищій школі як з точки зору розвитку самих досліджень, так і з точки зору підготовки кадрів. Тому специфіка роботи вищих навчальних закладів потребує не простого, а органічного поєднання навчально-виховної і науково-дослідної роботи викладачів, аспірантів і студентів.

Авраменко Н., Сагайдак І. Опыт, проблемы и пути совершенствования научной работы студентов высших учебных заведений

В данной работе на примере кафедры техногенно-экологической безопасности Национального университета государственной налоговой службы Украины рассмотрен опыт привлечения студентов (курсантов) к научно-исследовательской работе. Проанализированы результаты деятельности научного общества студентов (курсантов), научного клуба «ЭКО» и научного кружка «Innovation». С целью повышения эффективности научной работы предложены пути совершенствования его организации.

Ключевые слова: *научное общество, научный клуб, научный кружок, научные мероприятия, научные работы студентов.*

Avramenko N., Sagaydak I. Experience problems and improvements university students' scientific works

In this work, on the example of the Department of ethnogeny and ecological security of the National University of State Tax Service of Ukraine was considered the experience of engaging students (cadets) to the research work. The analyzed results of the scientific community with students (cadets), Science Club «ECO» and science club «Innovation». In order to improve the scientific paper suggests ways to improve their organization.

Key words: *Scientific Society, Science Club, scientific group, scientific activities, research work of students.*

ВЕРОНІКА ГАСНЮК

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ УКРАЇНСЬКИХ І УГОРСЬКИХ МИСТЕЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ НА УРОКАХ МУЗИКИ

У статті розкрито методичні особливості реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій в процесі музично-естетичного виховання учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання. Наведено аналіз кожного з етапів навчання, подано методичні рекомендації щодо ефективнішої реалізації означеної взаємодії.

Ключові слова: мистецькі традиції, музично-естетичне виховання, метод, молодші школярі.

Постановка проблеми. Починаючи з другої половини ХХ століття освіта стає безпосереднім джерелом розвитку сучасної культури, педагогічної зокрема, адже остання є однією з найважливіших складових суспільства і зумовлена специфікою педагогічної діяльності вчителя, що спрямована на формування особистості, здатної у майбутньому відтворювати і збагачувати культуру суспільства. Нові тенденції в освіті, які виникли на зламі другого і третього тисячоліть – поява нових парадигм виховання – викликають особливий інтерес до феномену “педагогічної культури”. Особливістю означеного феномену є те, що його об’єктом, метою і результатом є особистість, її освіта, виховання та розвиток. Це накладає особливий відбиток на педагогічну діяльність і вимагає спеціальних зусиль щодо формування культури цієї діяльності в сучасних умовах полікультурного простору.

Одним з ефективних засобів забезпечення культуровідповідності освіти і виховання в умовах полікультурного середовища є використання мистецьких традицій, що “передаються від покоління до покоління, зберігають значення художнього зразка у фольклорі певного суспільства чи соціальної групи та можуть трансформуватися у професійне мистецтво” [1, с.7].

Зважаючи на те, що до класів сучасних загальноосвітніх шкіл з угорською мовою навчання входять представники, в основному, угорської та української культур, та враховуючи те, що вони є громадянами України, вважаємо за необхідне спрямувати музично-естетичне виховання молодших школярів на використання взаємодії угорських та українських мистецьких традицій.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання загальнокультурного розвитку, освіти угорців досліджувались такими педагогами й науковцями, як: П.Лизанець, О.Малець, М.Макара, І.Орос. Стосовно проблеми музичного виховання у загальноосвітніх школах з угорською мовою навчання нам відомі тільки деякі дослідницькі роботи Іштвана Арпи. Досліджувана нами проблема є мало вивченою, цим і обумовлена її актуальність.

Метою нашого дослідження є актуалізація потреби спрямування музично-естетичного виховання на використання взаємодії угорських та українських мистецьких традицій та надати методичні рекомендації щодо змісту й послідовності реалізації взаємодії означених мистецьких традицій на уроках музики в 1-4 класах загальноосвітніх шкіл з угорською мовою навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Взаємодія мистецьких традицій є важливим засобом музично-естетичного виховання дітей у полікультурному середовищі. Адже мистецькі традиції, з одного боку, зберігають національну сутність певного народу, а з другого є складовою художніх цінностей держави та світу. Поняття «взаємодія мистецьких традицій» в даному аспекті розглядаємо як бінарний, динамічний процес зумовленості та зв'язку елементів художньої спадщини та досвіду художньої діяльності різних народів, внаслідок чого виникає новий рівень естетичного змісту та організації музичного виховання. Сутність методики реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів полягає у забезпеченні духовного становлення особистості учнів на основі формування їх ціннісного ставлення до музичного мистецтва обох народів. Оскільки музично-естетичне виховання має свої етапи, що характеризують рівні музично-естетичної вихованості учнів у певний період, тому методику реалізації взаємодії угорських та українських мистецьких традицій окреслимо за роками навчання у загальноосвітній школі.

Метою першого – *адаптивного* – етапу є усвідомлення школярами зв'язку між оточуючими явищами буття українського й угорського народів та виражальними засобами мистецтва. Основними завданнями цього етапу є: викликати інтерес до музичного мистецтва обох народів; активізувати здатність до диференціації елементів угорської й української музичної мови; розвинути музично-естетичні та сенсорні здібності школярів; закласти основи мистецького тезаурусу, сформувані національне світобачення. У процесі музично-естетичного виховання доцільним стане використання таких методів: ігровий, порівняння одно жанрових й однойменних українських і угорських музичних творів, метод інверсій, створення музичних колекцій. Оволодінню музично-естетичними знаннями сприятиме опанування специфікою естетичної характеристики навколишнього середовища: вуличних звуків, звуків у будинку, звуків природи. Характеристика прослуханих моментів буття варто доповнювати усвідомленням способів відображення їх у музичному мистецтві. Для доповнення вражень та збагачення уявлень доцільним стане використання творів образотворчого та хореографічного мистецтва.

Результатом роботи на адаптивному етапі стане усвідомлення школярами того, що звукова палітра довкілля оточує як угорський, так і український народи, що за допомогою музичного мистецтва можна передати почуття, настрої та переживання людей будь-якої національності, але для цього потрібно оволодіти його мовою.

Домінантою другого – *розвивального* – етапу має стати осмислення школярами зв'язку між оточуючими явищами буття українського й угорського народів та творами різних видів мистецтва завдяки ознайомленню з традиціями обрядових та календарних свят обох народів. Завдання цього етапу слід спрямовувати на: розвиток інтересу учнів до музики народних свят угорського та українського народів; збагачення уявлень про елементи образної мови музики та суміжних з нею видів мистецтва обох народів; активізацію інтересу до різних видів музично-естетичної діяльності; розширення поліхудожнього тезаурусу та формування національного світобачення школярів.

Позитивних результатів дозволить досягти застосування різноманітних методів: елементарний аналіз-інтерпретація різних за змістом та характером музичних творів українського та угорського народів, вибір визначень зі словничка, співставлення виражальних

засобів різних видів мистецтва, метод аглютинації, творчих завдань, конструктивного діалогу, спонукання до співпереживання. Як наслідок, школярі отримують уявлення про музичний календар і відповідні звичаї та обряди українського та угорського народів, які варто структурувати за порами року; осмислюватимуть можливості відображення краси довкілля засобами виразності музики та суміжних з нею мистецтв, усвідомлюватимуть значення трьох основних музичних жанрів для відтворення «життєвих картинок» обох народів; активно включились у практичну діяльність – художню комунікацію.

Робота на третьому – *поглиблювальному* – етапі доцільно спрямовувати на досягнення особливостей художньо-образного відображення внутрішнього світу людини завдяки ознайомленню з різновидами музичних інтонацій, з особливостями розвитку музики, з принципами музичної будови, з естетичними категоріями: ліричне, комічне, фантастичне, героїчне, епічне. Завдання означеного етапу слід орієнтувати на розвиток інтересу учнів до музичного мистецтва українського та угорського народів, осмислення способів втілення художніх образів (які різняться емоційним відтінком змісту, а не національністю їх авторів), розширення емоційно-оцінного досвіду школярів, поглиблення уявлень про основні музичні жанри, особливості музичних інтонацій української та угорської музики, збагачення комунікативного досвіду учнів, як музичного так і досвіду взаємних стосунків з іншими школярами.

Поглиблення та розширення емоційно-оцінного досвіду школярів відбуватиметься завдяки використанню різноманітних прийомів і методів, зокрема: жанрового та структурного аналізу-інтерпретації музичних творів угорських або українських авторів (за допомогою опорних схем), добору музично-ритмічних рухів до художніх творів, складання в'язанок пісень, методу зіставлення фокальних об'єктів. А за допомогою словесних, наочних методів навчання, методу конструктивного діалогу, спонукання до співпереживання школярі вчитимуться аргументувати власні естетичні оцінки та судження щодо сприйнятої музики, орієнтуватись в поліетнічному музичному просторі.

У результаті роботи на поглиблювальному етапі школярі доходять висновку, що, знаючи основні музичні жанри, ритмічні й мелодичні елементи музичної мови, принципи музичної побудови, можна зрозуміти та виконати музику як угорського, так і українського

композиторів, художній образ якої несе певний емоційний зміст (героїчний, ліричний, жартівливий тощо).

Четвертий – *закріплювальний* – етап передбачає узагальнення знань учнів щодо основних засобів музичної виразності, видової та жанрової специфіки мистецтва, особливостей рідної музичної мови, про можливість використання інтонацій національних музичних мов (української та угорської) у творах професійних композиторів. Реалізації мети означеного етапу сприятиме вирішення таких *завдань*: розвиток активності включення до оточуючого музичного середовища; поглиблення музично-слухових уявлень, усвідомлення особливостей інтерферентних зв'язків фольклору та професійного музичного мистецтва українського та угорського народів; удосконалення рівня володіння різними видами музично-естетичної діяльності, збагачення знань учнів про музичне мистецтво угорського та українського народів у рідному краї та в інших країнах світу.

Вирішенню означених завдань сприятиме використання тих же методів, що й на попередніх етапах, тільки з більш ускладненими завданнями з різних видів музичної діяльності: метод аглутинації – для активізації образного мислення, здатності до асоціацій та аналогій (учням варто пропонувати придумати назву до картини, порівняти зображене з характером образного змісту прослуханих музичних фрагментів); застосування словничка-пиктограми емоцій та настроїв (угорською та українською мовами) – для характеристики художнього образу музичного твору; віднайдення музично-ритмічних рухів до пісень для розвитку виразності виконання та стимулювання міжсенсорних образних асоціацій; метод зіставлення фокальних об'єктів – для розвитку музично-слухових уявлень й активізації емоційного відгуку на музику (охарактеризувати образ Подолячки, яка перебуває в країні угорської Пісні).

Використання означених методів забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у навчально-виховному процесі передбачає досягнення таких результатів: школярі отримають уявлення про історичний розвиток, національні та регіональні особливості музичного мистецтва, усвідомлять взаємозв'язок народної та професійної творчості обох народів; поглиблять знання про універсальність музичної мови, про музичні інструменти угорського та українського народів, композиторів обох країн; оволодіють основами аналізу та інтерпретації образного змісту

музичних творів, уміннями елементарної імпровізації та інсценізації українських і угорських пісень; розширять музично-слухові уявлення, що виявлятимуться у відчутті та відповідному реагуванні на засоби музичної виразності та усвідомленні їх ролі у створенні художнього образу.

Таким чином, використання методики реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів спрямоване на: зростання міри зацікавленості учнів музичним мистецтвом, яскравість емоційного відгуку на музику та усвідомленість до її сприймання, активність мисленнєвих операцій та включення до процесу національно-художніх комунікацій, інтенсифікацію музичної рефлексії, уміння аргументувати власні естетичні оцінки та судження; розширення обсягу поліхудожнього тезаурусу.

Висновки. Педагогічна культура – це ступінь досконалості у оволодінні педагогічною діяльністю. Основою її є загальна культура викладача, яка неможлива без національного коріння і виховується усвідомленням особистістю своєї самобутності та приналежності до певної національної спільноти. Важливим засобом для цього постають мистецькі традиції, які виражають основні ознаки культурного простору регіону. Отже, педагогічна діяльність в умовах полікультурного простору, ступенем досконалості якої є педагогічна культура – доволі складним процесом, який потребує ретельного аналізу системних наукових досліджень, результати яких зможуть слугувати при визначенні основних засад нової освітньої парадигми.

Перспективи подальшого дослідження полягають у обґрунтуванні змісту методики реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Гаснюк В.В. Методичне забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика музичного навчання” /Вероніка Василівна Гаснюк. – К., 2011. – 20 с.

Гаснюк В. Методические рекомендации по реализации взаимодействия украинских и венгерских традиций искусства на уроках музыки

В статье раскрыты методические особенности реализации взаимодействия украинских и венгерских художественных традиций в процессе музыкально-эстетического воспитания учащихся начальных классов школ с венгерским языком обучения. Приведен анализ каждого из этапов обучения, представлены методические рекомендации по эффективной реализации указанной взаимодействия.

Ключевые слова: художественные традиции, музыкально-эстетическое воспитание, метод, младшие школьники.

Hasnyuk V. Guidelines for the implementation of the Ukrainian and Hungarian artistic traditions in music lessons

The article deals with the methodological features of cooperation between Ukrainian and Hungarian artistic traditions in the musical and aesthetic education of primary school pupils of schools with Hungarian language. The analysis of each stage of training, presented guidelines for effective implementation of the abovementioned interaction.

Key words: art traditions, musical and aesthetic education, method, younger students.

УДОСКОНАЛЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ЮРИСТА-ПОДАТКІВЦЯ

Проведено всебічний аналіз стану і перспектив розвитку відомчої системи освіти для підготовки фахівців, здатних на рівні сучасних вимог виконувати на високому професійному рівні складні завдання.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, вища освіта, зовнішнє незалежне оцінювання.

Постановка проблеми. Двадцять перше століття – століття високих темпів розвитку нових технологій, інформації, в зв'язку з цим одним із стратегічних завдань у вищих навчальних закладах стало оновлення змісту, форм і методів навчально-виховної роботи зі студентами за всіма напрямками.

Найбільш характерною рисою сучасної концепції підготовки юриста в системі освіти України є зміцнення акценту в бік розвитку його гуманізуючих і культуруотворюючих функцій. Важливим чинником ефективної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах (далі ВНЗ) є інтелектуальний, культурний рівень вступників, їх мотивація до навчання, свідомий вибір майбутньої спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні на всіх рівнях стверджуються постулати про цінність інформації, кадрів, інтелектуалізму, оскільки, за прогнозами багатьох провідних вчених, нове століття буде насамперед віком освіти.

Проблеми управління освітою нашли відображення в роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників: В. Андрущенко, І. Алексашина, Г. Балл, В. Бевз, В. Безрукова, М. Борулава, В. Бобров, Н. Воскресенська, К. Волинець, Р. Гуревич, А. Данилюк, Ю. Дик, Л. Каніщенко, Б. Комісаров, О. Кульчицький, С. Клепко, І. Козловська, Я. Кміт, В. Ільченко, Е. Лузік, М. Махмутов, В. Моргун, А. Пінський, Л. Тарасов, Ю. Тюнников, А. Усова, А. Хрипкова та ін.

Аналіз якості системи вступу до ВНЗ на основі ЗНО свідчить про зростання інтересу науково-педагогічних працівників до використання інноваційної процедури при зарахуванні до ВНЗ. Разом

з тим, дослідження якості системи вступу до ВНЗ на основі ЗНО розкрито й обґрунтовано ще недостатньо.

Мета дослідження. Основна мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та проведенні порівняльного аналізу рівнів зовнішнього незалежного тестування (далі ЗНО) абітурієнтів та успішності курсантів першого курсу Національного університету державної податкової служби України.

Для реалізації поставленої мети необхідно було вирішити ряд завдань :

– вдосконалення існуючої системи та підготовки пропозицій щодо створення національної системи якості вступу до ВНЗ на основі ЗНО;

– оцінити ефективність її запровадження з точки зору об'єктивності, справедливості і забезпечення рівного доступу до вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Гуманізація, як парадигма освіти, орієнтована на особистість та її розвиток протягом усього життя. Вона позначається на розвитку особистості й суспільства, оскільки через гуманістичне поновлення змісту освіти найповніше розкриваються здібності людини, гармонія стосунків суспільства і природи. Система вищої освіти сьогодні є дуже складною і взаємодіє з політичними, економічними, культурними та соціальними системами. В цих умовах вона не може бути пасивною, а має суттєво і динамічно впливати на оточуюче середовище та формувати цивілізоване, демократичне, конкурентоспроможне правове поле.

Демократичні засади ґрунтуються на положеннях Основного закону, Розпорядження Кабінету Міністрів України від 04.09.2013 № 686-р „Про затвердження плану заходів з реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” [1], закону України „Про вищу освіту” [2] та інших нормативно-правових актів, які декларують верховенство права, захист прав особистості та громадянина.

Вищу юридичну освіту в Україні (далі – ВЮО) слід розглядати як певний рівень фахової освіти, а також як безперервний процес спеціалізованого теоретичного та практичного навчання, що здійснюється у вищих навчальних закладах, в яких : зосереджений висококваліфікований науковий і науково-педагогічний персонал; забезпечується поєднання навчального процесу з науково-практичною

діяльністю; готуються компетентні кадри у галузі права відповідно до стандартів вищої освіти. Основне завдання ВІОО – підготовка кваліфікованих фахівців у галузі права, які працюють на утвердження в суспільстві верховенства права та правової свідомості й правової культури громадян.

Одним із факторів конкурентоспроможності країни на світовому рівні є підвищення якості підготовки фахівців. Загально визнаним є той факт, що від якості вищої освіти в країні залежить її майбутнє, оскільки система вищої освіти формує найважливіше багатство держави – людський потенціал. Тому цілком справедливим є твердження, що підвищення якості вищої освіти і його вплив на розвиток економіки повинно стати стратегічним національним пріоритетом України.

У сфері вищої освіти України на сьогодні не має жодної системи якості, що сертифікована в державній системі сертифікації. Зрозуміло, що в першу чергу це пов'язано з добровільністю сертифікації систем якості вузів. По-друге, це свідчать про надзвичайну актуальність питання впровадження систем якості у вищих навчальних закладах України.

На сьогоднішній день продовжується обговорення щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання, яке передбачає умови прийому на навчання до вищих навчальних закладів. Згідно, плану заходів з реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року пункт 102 на 2013-2015 роки вживати заходів до реалізації проекту Твінінг „Модернізація законодавчих стандартів і принципів освіти та навчання у відповідності до політики Європейського Союзу щодо навчання впродовж життя”.

Структура професійної освіти фактично визначить систему освіти протягом життя. У ній буде поєднуватися базова підготовка з багатьма можливостями підвищення кваліфікації і перенавчання. Вона забезпечуватиме для кожного громадянина України можливість отримати базову професійну підготовку на належному їм рівні.

У світі і, частково в Україні, сформовано загальні стандарти юридичних професій (правила поведінки, етики, суддів, прокурорів, адвокатів, юристів-держслужбовців). Стандарти „бакалавр права”, та „магістр права” які з врахуванням міжгалузевого значення підготовки фахівців-юристів, мають затверджуватись Кабінетом Міністрів України, повинні враховувати особливості і специфіку професійних

стандартів, оскільки кожна правова система запроваджує такі стандарти крізь призму власної історії держави та права.

Проблема збалансування ринку освітніх послуг і ринку праці не може бути вирішена без участі держави. На часі вироблення прогнозу потреби у висококваліфікованих робітниках та спеціалістах щонайменше на п'ять років як на державному, так і регіональному рівнях, формування бази даних про випускників ВНЗ, стимулювання профорієнтаційної роботи серед молоді. Держава повинна стимулювати різноманітні форми співпраці між ВНЗ і бізнесом. Орієнтуючи ВНЗ на врахування запитів роботодавців, важливим завданням держави є недопущення дефундаменталізації вищої освіти [3, с. 21].

Національний університет державної податкової служби України як вищий навчальний заклад системи Міністерства доходів і зборів України покликаний забезпечити реалізацію державної політики у сфері юридичної освіти, зокрема в підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації для органів і підрозділів міністерства.

Податківець – це людинознавець. Збирання податків є людиновідтворювальною діяльністю, своєю порядністю податківець практично розвиває такі риси людини як совісність, доброзичливість, громадянську активність, уболівання за державну справу, адже від своєчасного і повного сплатення податків залежить соціальна сфера держави, стан забезпечення непрацездатного населення [4, с. 118].

Дослідження проводилося на основі показників вступної кампанії 2011 року до вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації за відомостями, що подавалися до інформаційної системи „Конкурс”, та результатами екзаменаційної сесії першого курсу факультету підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників податкової міліції НУ ДПС України. Для досягнення поставленої мети використовувались наступні методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення передового педагогічного досвіду, тестування ЗНО та методи статистичного аналізу.

Вступ до ВНЗ проходив шляхом складання екзаменаційних завдань, тобто серед абітурієнтів відбиралися найбільш здібні до отримання знань з конкретної спеціальності. І якщо раніше вимоги встановлював ВНЗ, то тепер абітурієнт надає сертифікат зовнішнього незалежного тестування.

Проаналізувавши розподіл абітурієнтів за результатами ЗНО з української мови та історії України за 2011 рік (рис. 1) можна сказати, що більшість абітурієнтів 24,0 % набрали за результатами ЗНО 181,0–200,0 балів (по 12-бальній шкалі 10–12 балів; національній шкалі 5 балів); 25,2 % набрали за результатами ЗНО 171,5–181,0 балів (по 12-бальній шкалі 9 балів; національній шкалі 4,5 балів). Найменший відсоток, приблизно 9,2 % з середнім балом 124,0–143,0 (по 12-бальній шкалі 4–5 балів, національній шкалі 3). Можна зробити висновок, що до ВНЗ були відібрані кращі абітурієнти.

Результати ЗНО

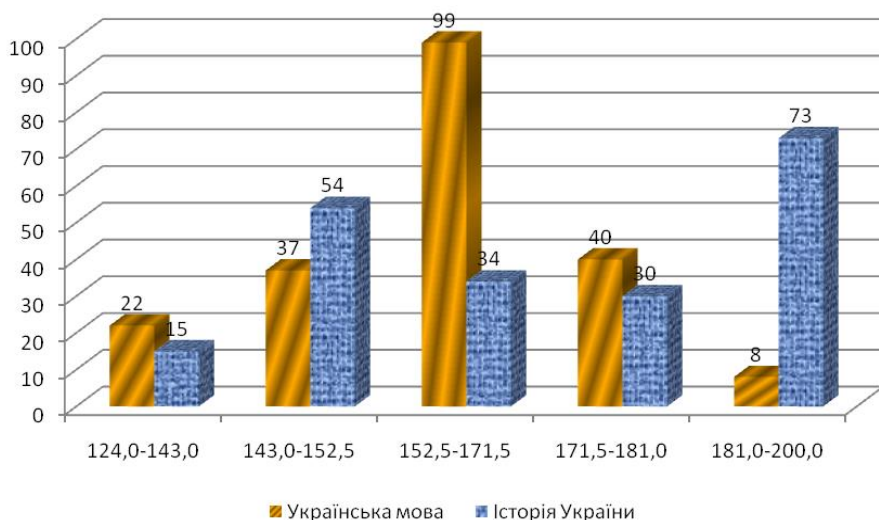


Рис. 1 Розподіл результатів ЗНО з української мови та історії України за 2011 рік

За період навчання за перше півріччя показники успішність помітно змінилась: 19,9 % це достатньо; 29,9 % – задовільно; 32,3 % – добре; 10,9 % – дуже добре та лиш 7 % відмінно (рис. 2). За результатами дослідження спостерігається зниження рівня знань першокурсників. Оцінювання прогностичної валідності показало, відсутність кореляції між успішністю навчання студентів на першому курсі та результатів ЗНО ($r = 0,21$). Розрахована кореляції успішності студентів 2011 року вступу до середнього балу атестату та суми сертифікатів ЗНО значно вища, коефіцієнти кореляції $r = 0,39$. Таким

чином, врахування обох показників (зважене середнє середнього балу атестату і сертифікатів ЗНО) суттєво підвищує прогностичну валідність критеріїв вступу до ВНЗ, отже, й ефективність системи вступу до ВНЗ.

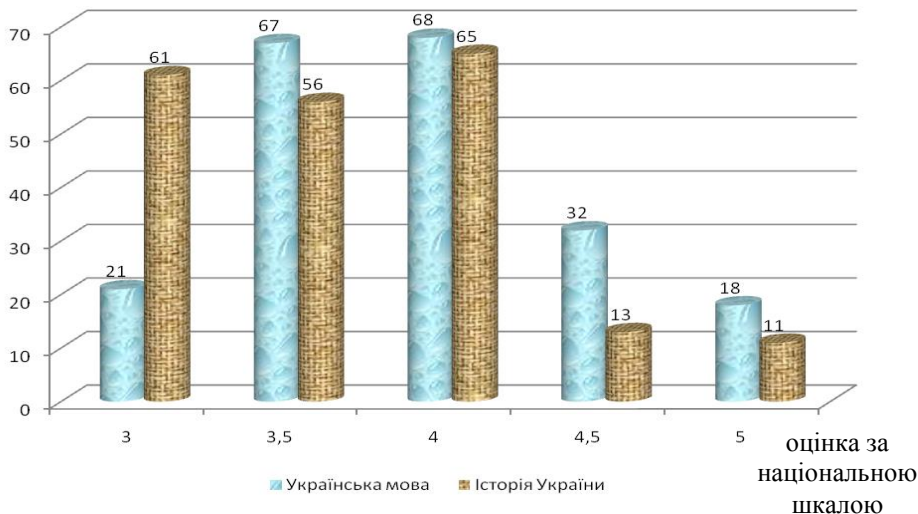


Рис. 2 Результати екзаменаційної сесії курсантів першого курсу факультету підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників податкової міліції НУ ДПС України

Особливу увагу потрібно приділити дослідженню використання результатів зовнішнього незалежного тестування для конкурсного відбору абітурієнтів до ВНЗ. Дослідження показало що поряд з сертифікатами ЗНО потрібно вводити предметні тестування оцінювання здатності абітурієнта до навчання у ВНЗ – так званого тесту загальної навчальної компетентності (ТЗНК). Дуже низькою є мотивація студентів до навчання. Це значною мірою пов'язано з відсутністю професійної орієнтації учнів. За чинними правилами вступу до ВНЗ документи можна подавати у декілька навчальних закладів. Це дуже прогресивне починання, яке розширює можливість абітурієнтів, насправді призводить до того, що планується вступ на навчання на дуже відмінні один від одного напрями навчання: одночасно подаються документи в технічні та гуманітарні ВНЗ [5, с. 46].

Як показав досвід минулого року, саме системні кроки, спрямовані на забезпечення прозорих процедур при завершенні навчання у школі й під час вступу до університетів, втілені в ЗНО, є запорукою чесного моніторингу якості освіти на всіх її щаблях. Система „Конкурс”, яка покликана бути гарантом прозорості вступної кампанії, як і раніше працює зі збоями.

У 2011 році була введена електронна система подачі заяв. Звичайно вона значно спрощує абітурієнтам подачу заяв до ВНЗ. Дана система потребує доопрацювання, як показала практика подані заяви не містять повної потрібної інформації. У багатьох заявах відсутній навіть номер телефону, повідомити абітурієнта про рекомендацію до зарахування часто немає можливості. Потрібно зробити неможливим відправленням заяви без заповнених всіх необхідних полів.

Водночас варто зазначити, що дана система потребує удосконалення щодо випускників минулих років, оскільки їхня успішність вступу до університетів не задовольняє критерію справедливості.

Статистичний аналіз справедливості системи вступу до ВНЗ на основі ЗНО (рівності доступу до вищої освіти різних соціальних груп абітурієнтів) показав, що система вступу до ВНЗ на основі ЗНО в основному забезпечує рівність різних категорій громадян у здобутті вищої освіти. З цією метою пропонується запровадження поряд з предметним тестуванням оцінювання здатності абітурієнта до продовження навчання у ВНЗ – так званого тесту загальної навчальної компетентності (ТЗНК).

Отже, подальше запровадження ЗНО потребує вдосконалення нормативно-правової бази, зокрема, внесення змін і доповнень до національного законодавства в галузі освіти в частині включення основних норм, які формують правову базу зовнішнього незалежного оцінювання.

Висновок. У суспільстві поступово утверджується позитивне ставлення до ЗНО, довіра до його результатів і переконання, що відбір студентів на цих засадах став прозорішим й об'єктивнішим. Професійна діяльність фахівця податкової служби здійснюється у різних установах, передусім у податкових інституціях. Не виникає жодного сумніву, що кожна з установ потребує справжнього професіонала, який досконало знає свою справу і якісно її виконує.

Отже, дослідження якості системи вступу до ВНЗ на основі ЗНО доцільно продовжити у наступних роках з метою дослідження тенденцій і тим самим для отримання інформації для прийняття виважених рішень щодо вдосконалення існуючої системи та підготовки пропозицій щодо створення національної системи моніторингу якості системи вступу до ВНЗ на основі ЗНО та оцінити ефективність її запровадження з точки зору об'єктивності, справедливості і забезпечення рівного доступу до вищої освіти.

Таким чином, успішне функціонування вузів на сьогоднішній день неможливо без створення ефективного моніторингу якості освіти.

Список використаних джерел

1. Про затвердження плану заходів з реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 04.09.2013 № 686-р. – [Електронний режим]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/686-2013-p>.

2. Про вищу освіту. Закон України від 17.01.2002 № 2984-III // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20. – ст. 134.

3. Комишан А.І. Визначення освітнього рейтингу курсантів вищих військових навчальних закладів в умовах модульної системи навчання: дис... к.п.н. наук: 13.00.04 / Комишан Анатолій Іванович. – Луганськ, 2005. – 257 с.

4. Професійна етика працівника державної податкової служби як складова етики державного службовця України: Матеріали науково-практичної конференції (Ірпінь, 15 грудня 2005 р.). – Ірпінь: НАДПСУ, 2006 . – 384 с.

5. Пасінович І.І. Державне регулювання вищої освіти в умовах ринкових відносин: дис... к.е.н. наук: 08.00.03 / Пасінович Ірина Ігорівна. – Львів, 2009. – 210 с.

6. Суворовський О. Проблеми формування контингенту студентів у вищих навчальних закладах / О.Суворовський // Вища школа. Науково-практичне видання. – 2011. №4. – С.42–47.

7. Офіційний сайт Державного комітету статистики України. Про соціально-економічне становище України за 2010 рік. - [Електронний

ресурс]. – Режим доступу: [http:// www.ukrstat.gov.ua](http://www.ukrstat.gov.ua) – Назва з титул. екрана.

Параница С. Совершенствование эффективности подготовки юриста-налоговика

Проведен всесторонний анализ состояния и перспектив развития ведомственной системы образования для подготовки специалистов, способных на уровне современных требований выполнять на высоком профессиональном уровне сложные задачи.

Ключевые слова: *высшее учебное заведение, высшее образование, внешнее независимое оценивание.*

Paranytsya S. Improving training efficiency lawyer taxman

A comprehensive analysis of the state and prospects of the department of education to train professionals able to perform up to date professionally challenging task.

Key words: *higher education institutions, higher education, independent external assessment.*

ТЕТЯНА НЕРОДА

ДОСЛІДЖЕННЯ АСПЕКТІВ АВТОМАТИЗАЦІЇ ДОКУМЕНТООБИГУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Розглянуто необхідність уніфікації документування у вищих навчальних закладах. Обґрунтовано доцільність моделювання акцидентно-бланкової друкованої продукції безпосередньо в середовищі керування навчальною діяльністю на відповідному етапі освітнього процесу.

Сформульовано критерії аналізу засобів документування й проведено дослідження типових систем керування навчанням. Опрацьовано середовище КОНАС з метою введення базових елементів сервісного агента для автоматизованого компонування обумовлених підкатегорій освітньої документації.

Ключові слова: *документообіг, освітній процес, навчальна система.*

Оптимальна реалізація документообігу навчального закладу визначає ефективність організації праці, забезпечуючи фіксування результатів діяльності учасників освітнього процесу. Підставою для створення документів є необхідність засвідчення наявності та змісту управлінських дій, переведення, зберігання і використання інформації протягом певного часу або постійно.

Серед найгостріших проблем, які стримують розвиток освітньої галузі, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки визначає повільне здійснення інформатизації системи освіти, зокрема недостатність уніфікації документування у ВНЗ України відповідно до принципів Болонського процесу. Справді, на сьогодні переважна більшість однорідних типів спеціалізованої документації внутрішнього користування навчальних закладів рясніє розмаїтістю оформлення, що унеможлиблює їх автоматизоване опрацювання в умовах інтеграції освітнього простору. Тим часом, значна частина об'єктів академічного документообігу належить до акцидентно-бланкової друкованої продукції суворої

звітності, і її ведення повинне підлягати жорстким вимогам, передбаченим державними стандартами України з документообігу [5].

Висвітлення стандартизації документообігу у сферах інформатизації провадиться у працях С.Кулешова, М.Слободяника, Ю.Палехи, Ю.Юхименка, А. Шелестової, Ю.Столярова, А.Єрмолаєвої, М.Ланденка, Н.Малікової [1-3, 8-11] й інших; проте у зазначених дослідженнях, а також в аналізі особливостей інтеграції навчального матеріалу у вищій школі, представленому К.Метешкіним, Х.Раковським, В.Шинкаруком [12], недостатня увага приділена укладенню єдиної моделі однорідних типів документів для подальшої обробки інформації технічними засобами з метою скорочення обсягу непродуктивних повторюваних, ручних, хоча й алгоритмічно реалізовуваних, дій.

З огляду на те, що інформаційна технологія автоматизації документообігу повинна стати тим інструментом, який дозволить готувати необхідні навчальні документи з мінімумом набірних хиб, гарантованою якістю та уніфікованістю, основною метою статті є визначення засобів моделювання акцидентно-бланкової друкованої продукції для підготовки навчальних документів безпосередньо на відповідному етапі освітнього процесу, підтримуваному інформаційно-аналітичним комплексом керування навчальною діяльністю.

На сьогодні переважна більшість навчальних закладів використовує системи керування навчанням, що різняться переліком та структурою змістовних і комунікативних компонент (табл. 1). Такі середовища використовують інфраструктуру обчислювальних мереж і надають засоби для оцінювання, комунікації, закачування матеріалів, повернення робіт студентів, оцінювання колег, управління групами студентів, збирання та організація оцінок студентів, опитування тощо.

Проведені дослідження на основі сформульованих критеріїв аналізу засобів документування показали, що достатньо доступного, уніфікованого та розповсюдженого засобу автоматизованої підготовки й ведення комплексної навчальної документації з наступним створенням акцидентно-бланкової друкованої продукції, яка відповідатиме державним стандартам, на даний час нема. Наявні системи керування документообігом переважно становлять частину вузькоспеціалізованих, громіздких і коштовних програмних комплексів, жорстко адаптованих під інфраструктуру конкретного

навчального закладу і не володіють розвиненим поліграфічно-орієнтованим апаратом для підготовки затверджених категорій навчальної документації, не реалізують затверджених в нашій державі технологічними інструкціями поліграфічних норм.

Складність ліцензійних угод придбання й експлуатації, повна чи часткова несумісність з наявними структурами організаційно-анкетних даних довільного вишу робить можливість їхнього широкого використання досить проблематичною.

Тому актуальною є потреба створення *сервісного агента навчальної документації* як надбудови до існуючого середовища керування навчанням. З огляду на наявний функціонал, подальше проектування інформаційної технології моделювання акцидентно-бланкової друкованої продукції для підготовки освітніх документів зосереджено на комп'ютеризованій навчальній системі *КОНАС*, розробленій та апробованій у лабораторії автоматизованих систем опрацювання тексту та ілюстрацій кафедри Автоматизації та комп'ютерних технологій Української академії друкарства при вивченні низки комп'ютерно орієнтованих дисциплін.

Робота студента у комп'ютеризованій навчальній системі розпочинається з вибору дисципліни серед переліку передбачених для академгрупи. Відтак студент отримує можливість обрати потрібний інформаційний компонент поточної дисципліни, методичне забезпечення якої відповідає обумовленим підкатегоріям навчальної документації [11]. Теоретичні відомості лекційних, практичних і лабораторних занять розділені за змістовими модулями та ієрархічно розташовані у зовнішній базі знань.

Засоби документування у типових системах керування навчанням

	ліцензії	Фінансування	операційна система	WEB / Off-line	модульність / структурованість / базис знань				навчальне документування / контрольні			доступ API
					базис знань	файл для контенту	базис даних	організаційне	методичне	контрольне		
Moodle	Open Source	офіційне партнерство	Cross-platform	+ / -	+ / + / -	+ / - / -	+ / - / -	+ / - / -	- / -	+ / +	+ / -	-
PLIAS	GNU GPL	офіційне партнерство	Cross-platform	+ / -	+ / - / -	+ / - / -	+ / - / -	+ / - / -	- / -	- / -	- / -	-
ATutor	GPL	приватне	Cross-platform	+ / -	+ / + / -	+ / + / -	+ / - / -	+ / - / -	- / -	+ / +	+ / -	-
LabSpace	угода	приватне	Windows	+ / -	+ / - / -	+ / - / -	+ / - / -	+ / - / -	- / -	- / -	- / -	-
FirstClass	FreeBSD	приватне	Windows	+ / -	+ / - / -	+ / - / -	+ / - / -	+ / - / -	- / -	- / -	- / -	-
Learning Space	Community Source	приватне	SaaS	+ / -	+ / - / -	- / - / -	+ / - / -	+ / - / -	- / -	- / -	+ / -	-
WebCT	комерційна	приватне	Windows	+ / -	+ / - / -	- / - / -	+ / - / -	+ / - / -	- / -	- / -	- / -	-
Sakai	Community Source	офіційне партнерство	Cross-platform	+ / -	+ / - / -	+ / - / -	+ / - / -	+ / - / -	- / -	+ / -	+ / -	-
Віртуальний Університет	комерційна	приватне	SaaS	+ / -	+ / - / -	+ / - / -	+ / - / -	+ / +	+ / +	+ / +	+ / -	-
Веб-Класс ХПІ	угода	державне	Windows NT	+ / +	+ / - / -	+ / + / -	+ / - / -	+ / - / -	- / -	- / -	- / -	-
Сократ	угода	державне	Win/Linux	+ / -	+ / - / -	+ / + / -	+ / - / -	+ / - / -	- / -	- / -	- / -	-
Конач	-	-	Cloud	+ / +	+ / + / +	+ / + / +	+ / + / +	+ / + / +	+ / -	+ / -	+ / -	+

Загалом, тут можливий виклик будь-якого зовнішнього файлу зі стандартизованим інтерфейсом і відповідно підготовленими теоретичними відомостями. У кінці кожного розділу «блоку теоретичних відомостей», а також в розглянутому інтерфейсі компонентів дисципліни передбачено доступ до «блоку контролю знань студента». Відповідно до вимог Кредитно-модульної системи організації навчального процесу [4] в середовище *КОНАС* введено засоби поточного контролю компетенцій студента за результатами вивчення навчального матеріалу зокрема кожного розділу, засоби контролю засвоєння студентом теоретичної компоненти інтегрованих знань з конкретного змістового модуля (модульний контрольний захід), вступний, семестровий контроль та контроль залишкових знань.

Дослідження середовища комп'ютеризованої навчальної системи *КОНАС* показали доцільність введення до «блоку контролю знань студента» програмного інтерфейсу для документування результатів атестації студента за переліченими заходами контролю відповідно до сформульованих категорій навчальної документації (рис.1). Таким чином, основне призначення розроблюваної програмної надбудови полягає у генерації скороченого й розширеного журналу атестації студентів, формуванні звіту поточної успішності студента при виконанні кожного завдання з детальним викладенням наданих та правильних відповідей, моделювання й наступний роздрук розширеного журналу атестації – акциденції з переліком у календарній сітці кращих результатів оцінювання знань з кожної теми зокрема та загалом сумарного рейтингу студента, яка відповідає затвердженим зразкам документації для навчальних закладів [5].

У разі проведення підсумкових контрольних заходів, при організації яких необхідне документування матеріалів, у середовищі *КОНАС* доцільно передбачити роздрук результатів оцінювання знань з переліком для кожного завдання його коду, ваги, номерів правильних і вказаних студентом відповідей, а також з сумарним накопиченим бонусом й розрахованою за ним оцінкою з контрольного заходу. Роздрукований паперовий документ з підписами студента й викладача належним чином зберігатиметься поряд з письмовими роботами у архівах закладу [4, 7].

Проектований програмний інтерфейс також повинен забезпечити підготування й роздрук різноманітних витягів, додатків

та відомостей обліку успішності як акцидентно-бланкової поліграфічної продукції за наявним переліком оцінок студента відповідно до індивідуального навчального плану [5].

Така надбудова мала би поєднати низку переваг існуючих систем документообігу, розширить можливості створення навчальної документації з суворим дотриманням вітчизняних технологічних вимог коректного поліграфічного відтворення: програмний комплекс компонування акцидентно-бланкових видань повинен бути побудований з використанням видавничо-орієнтованих методів створення, редагування та збереження текстових, ілюстративних і табличних компонентів друкованої та електронної продукції різного цільового призначення, застосуванням широкого асортименту діалогів задання їх шрифтових та графічних параметрів.

Слід передбачити також зважені засоби організації коректного інтуїтивно зрозумілого середовища з урахуванням психологічного сприйняття оператором предмета проектування, – середовища, яке не міститиме надлишкових функцій, підтримуваних громіздкими юнітами. Такий сервісний агент не потребуватиме значних апаратних та програмних ресурсів, динамічних чи графічних бібліотек і його можна застосувати як органічну надбудову для підготування комплекту звітної документації у локальних службах соціальних інфраструктур.

Наведений підхід дозволить гарантовано отримувати великі обсяги документів з необхідною якістю, забезпечить однаковість підходу і стилю, зробить процес підготовки незалежним від конкретного виконавця і його творчих здібностей, усуне обмеженість психофізіологічних можливостей технічного редактора, копірайтера, складальника, верстальника тощо [6].

Подальші дослідження висвітлюваної тематики стосуватимуться проблем проектування програмного інтерфейсу підготовки акцидентно-бланкової друкованої продукції з контролю якості освіти, що сприятиме зростанню ефективності якісного опрацювання документів у всіх ланках ВНЗ, забезпечуватиме автоматизацію документування і прискорить звітність та діловодство в інформаційній системі освітньої установи.

Список використаних джерел

1. *Ермолаева А. К* вопросу об унификации учебной документации / А.Ермолаева, М.Ланденко, Н.Маликова // Деловодство. №3, 2006. – С. 11-19.
2. *Кулешов С.Г.* Електронний документ у системі сучасного діловодства / С. Кулешов // Архіви України. № 4-6, 2004. – С. 51.
3. *Палеха Ю.І.* Основні чинники впливу на вузівську підготовку документознавців / Ю. Палеха // Студії з архівної справи та документознавства. Т.11, 2004. – С. 168-172.
4. Положення про систему рейтингового оцінювання успішності студентів в Українській академії друкарства // «Поліграфіст», №10 (1441). – Львів, 2009. – 16 с.
5. Про затвердження єдиних зразків обов'язкової ділової документації у загальноосвітніх навчальних закладах усіх типів і форм власності // Наказ МОН МС № 423 від 10.05.2011
6. Про науково-технічну інформацію: Закон України від 25 черв. 1993 р. // Відом. Верхов. Ради України. – 1993. – №33. – Ст. 345.
7. Про обов'язковий примірник документів: Закон України від 9 квіт. 1999 р. // Відом. Верхов. Ради України. – 1999. – №22/23. – Ст. 199.
8. *Слободяник М.С.* Документологія: зміст, перспективи / М. Слободяник // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. № 4, 2004. – С. 4-9.
9. *Столяров Ю.Н.* Номинационная составляющая документа / Ю. Столяров // Делопроизводство. №2, 2000. – С. 20-28.
10. *Юхименко Ю.П.* Проблеми інформатизації документообігу у вищих навчальних закладах України / Ю. Юхименко // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. №3, 2008 – С. 51-53.

11. *Шелестова А.М.* Навчальна документація сучасного університету: Особливості класифікації / А. Шелестова // Вісник ХДАК. № 28, 2009 – С. 76-84.

12. *Шинкарук В.* Системний підхід до дослідження інтеграційних процесів у вищій освіті України / В. Шинкарук, Х. Раковський, К. Метешкін // Вища школа. - №9. - 2008. – С.12-28.

Нерода Т.В. Исследование аспектов автоматизации документооборота в образовательном процессе

Рассмотрена необходимость унификации документирования в высших учебных заведениях. Обоснована целесообразность моделирования акцидентно-бланочной печатной продукции непосредственно в среде управления учебной деятельностью на соответствующем этапе образовательного процесса.

Сформулированы критерии анализа средств документирования и проведено исследование типовых систем управления обучением. Изучена среда КОНАС и введены базовые элементы сервисного агента для автоматизированного макетирования обусловленных подкатегорий образовательной документации.

Ключевые слова: документооборот, образовательный процесс, система управления обучением.

Neroda T. Exploring aspects of workflow automation in educational process

The necessity of unification of documentation in higher educational institutions. The expediency of modelling jobbing-blanks-letterhead printed products directly in the learning activity management at the appropriate stage of the educational process.

Criteria analysis means to document and explore the model of learning management systems. Learning management system КОНАС and introduced the basic elements of the Servicer for automatized layout caused subcategories educational documentation.

Key words: document circulation, the educational process, learning management system.

АНЖЕЛІКА МАШКАРИНЕЦЬ-БУТКО

СИСТЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ У ПЕРШІЙ ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ НА ЗАКАРПАТТІ ЯК ДЖЕРЕЛО ІННОВАЦІЙНИХ ІДЕЙ ДЛЯ СУЧАСНИХ ВИХОВАТЕЛІВ

Минуле, прочитане заново, переосмислене і переоцінене може бути цінним джерелом інноваційних ідей та новаторських пропозицій. В цьому контексті цікавим є досвід трудового виховання у Хустській школі-інтернат. Аналіз організації системи виховання у першій на Закарпатті школі-інтернаті дозволяє стверджувати, що вона є потужним джерелом інноваційних ідей, головна серед яких – наскрізність виховання. Наскрізність у трудовому вихованні реалізується як мета, засіб, форма, спосіб життєдіяльності і самоствердження особистості вихованця.

Ключові слова: *інноваційні ідеї, трудове виховання, Хустська школа-інтернат.*

Постановка проблеми дослідження. Сучасна теорія виховання узагальнює результати інноваційних пошуків науковців і педагогів-практиків у царині впровадження нових методів, форм, засобів і технологій виховання. Аналіз досвіду попередніх поколінь, дозволяє стверджувати, що минуле, прочитане заново, переосмислене у новій системі відліку може бути цінним джерелом інноваційних ідей та новаторських пропозицій. В цьому контексті цікавим є досвід виховання у Хустській школі-інтернат.

У всьому світі є діти-сироти, і наше Закарпаття, звичайно, не виключення. Складна соціально-економічна ситуація в краї сьогодні, на жаль, впливає і на соціальне сирітство, тобто на закарпатську сім'ю. Мова йде про неблагополучні родини, яких позбавляють батьківських прав (батьки-алкоголіки, наркомани, злочинці, батьки, які жорстоко ставляться до своїх дітей, не займаються їх вихованням, примушують працювати, жебракувати).

Утримання покинутих дітей в інституційних закладах опіки має глибоке історичне коріння. Про це йшлося в попередній нашій статті,

де ми досліджували історію становлення закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [4, с.82-84].

Питання дитячої безпритульності та її подолання висвітлювали: В.Виноградова-Бондаренко, І.Діптан, А. Зінченко, С. Кульчицький, Є.Шаталіна.

Також, проблемам сирітства, причинам зростання соціального сирітства та соціальним наслідкам позбавлення дітей батьківської опіки присвячені праці багатьох науковців, а саме: В.С.Яковенка, Н.Ф.Міщенко, Б.С.Кобзаря, А.Д.Бондара, В.Г.Слюсаренка, Л.С.Волинця, Н.М.Комарової, І.В.Пеши, А.Капської та багатьох інших.

Сьогодні багато дослідників вважають інноваційним проривом у педагогіці впровадження особистісно-орієнтованих технологій виховання. Поділяючи такі погляди науковців, ми разом з тим, вважаємо, що потужним джерелом інноваційних ідей є досвід попередніх поколінь, аналіз якого вказує на потреби в сучасному вихованні актуалізації цілей і завдань, насамперед, трудового виховання.

Варто відмітити, що трудове виховання є надзвичайно потужним засобом виховання молодого покоління. Праця є джерелом і важливою передумовою фізичного та соціально-психічного розвитку особистості. Упродовж всієї історії людства праця була засобом формування у кожної особистості найкращих якостей. Тому багато відомих філософів, педагогів не мислили виховання поза працею.

Український філософ і поет Г.С.Сковорода вбачав щастя людини тільки в “спорідненій праці”. “Щастя полягає, – писав Г.С.Сковорода, – тільки в спорідненій праці на користь суспільству [6, с.418].

Праця була і залишається природною необхідністю людини. К.Д.Ушинський, глибоко занурюючись у психологічні засади виховання писав “Праця, як ми її розуміємо, є така вільна і погоджена з християнською моральністю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті” [8, с.107].

А.С.Макаренко вважав працю генеруючим засобом соціального становлення особистості: “Правильне... виховання неможливо собі уявити як виховання нетрудове” [3, с.387].

В.О.Сухомлинський вбачав у праці невичерпне джерело виховання всебічно розвиненої особистості. “Виховну місію школи, –

писав В.О.Сухомлинський, – ми вбачаємо в тому, щоб праця увійшла в духовне життя особистості, в життя колективу, щоб захоплення працею уже в роки отрочтва й ранньої юності стало однією з найважливіших якостей людини” [7, с.166].

Таким чином, виховання в праці є рушійною силою розвитку і формування особистості. Вивчаючи виховну діяльність сучасних інтернатних закладів для дітей-сиріт, наголошуємо саме на важливості трудового виховання у житті вихованців. Сьогодні, коли актуальними є пошуки нових шляхів розкриття внутрішнього світу дитини, вважаємо, що через працю, в праці може зростати, самовиражатися і самостверджуватися особистість вихованця. З огляду на такі міркування, дуже цікавим для нас виявився досвід діяльності першої школи-інтернату на Закарпатті.

Мета дослідження полягає у аналізі системи трудового виховання, яка була створена і функціонувала у першій школі-інтернаті на Закарпатті та розкритті сутності її інноваційного потенціалу.

Виклад основного матеріалу. Загальновизнаним є твердження про те, що які ідеї, зміст і морально-етичні норми сповідуються і реалізуються сьогодні освітою, таким буде суспільство у недалекому майбутньому. Розвинені суспільства усвідомлено прагнуть організувати навчально-виховний процес так, щоб якомога більша частка школярів отримала у процесі навчання статус творчої особистості, яка спроможна активно і ефективно впливати на висхідний розвиток країни. Позаяк Україна прагне приєднатись до Болонської системи освіти, нині на вищому державному рівні поставлено завдання реформування освіти з метою підвищення її якості та інтеграції в єдиний європейський простір.

А основним орієнтиром сучасної освіти має стати формування творчої особистості, яка здатна саморозвиватися і самовдосконалюватися, бо державі вкрай потрібні освічені, висококваліфіковані й професійно-компетентні кадри для всіх ланок народного господарства.

Те, що суспільна потреба спонукає школи-інтернати та їх вчителів і вихователів до пошуку нових педагогічних ідей, технологій, методів та підходів, до вивчення та запровадження передового педагогічного досвіду в багатьох закарпатських школах-інтернатах зрозуміли давно. Дуже добре цю тенденцію можна простежити на

прикладі Хустської школи-інтернату, яку було відкрито першою на Закарпатті в місті Хусті. Вибір місця для неї був не випадковий.

М.С.Хрущов на XX з'їзді КППС говорить: “Очевидно, доцільно приступити до будівництва шкіл-інтернатів..., розташувавши їх у передмістях, у дачних місцевостях, у сприятливих для здоров'я лісових масивах. У таких школах повинні бути світлі просторі класи, хороші спальні, впорядковані їдальні, дбайливо обладнані центри для всякого роду позакласних занять, які б створювали всі умови для всебічного фізичного і духовного розвитку молодого громадянина Радянської країни” [9, с. 214].

Мальовнича природа гірських лісових плес, що обступають місто Хуст, пишна зелень садів і виноградників, стрімка ріка Тиса були чудовим місцем для розташування школи.

За короткий термін – літні місяці 1956 року, були підготовлені приміщення для школи-інтернату, забезпечено все необхідне для навчання і виховання дітей. У цей же час відбувались добір і розстановка педагогів та технічного персоналу. У серпні 1956 року до школи-інтернату прибули перші 210 вихованців. 1 вересня 1956 року відбулося урочисте відкриття школи-інтернату. До школи прибули діти з усієї Закарпатської області, з різною підготовкою, вихованістю. Багато з них не мали певних навичок ні в навчанні, ні в праці. Тому складну роботу з виховання в учнів працездатності і охайності провели педагоги на першому етапі і далі. Дуже добре вплинуло на вихованців і постійне перебування в дитячому колективі. Вся система навчальної і позакласної роботи, режимні моменти в школі-інтернаті полегшили виховання і перевиховання дітей, і вони на очах змінювалися на краще. Слухання радіо, читання книг і газет, проведення лекцій і бесід, робота гуртків, відвідування кіно, наочна агітація, ігри – все це позитивно впливало на учнів, активізувало їх зусилля, полегшувало опанування ними навчального матеріалу, сприяло виробленню вмінь і навичок жити у високоорганізованому колективі і працювати на його користь. Отже, в інтернаті створився міцний учнівський колектив, здатний протистояти зовнішнім негативним впливам.

Знаходимо також позитивні відгуки про Хустську школу-інтернат і в присвяченій їй книзі. Тут зокрема написано: “Затишок і справжня краса приміщень, в яких живуть, вчаться і трудяться діти, захоплює кожного, хто побуває тут. Творці всього цього – самі діти.

Вони прибирають свої спальні, їдальню, кімнати для ігор і роботи, самостійно ведуть досить велике господарство – сад, город, свиноферму. У них кілька майстерень, причому столяри, майстри кераміки і особливо швейники вже не задовольняються самообслуговуванням, а випускають продукцію і для потреб сільського населення. А разом з тим усі 480 нових умільців – чудові співаки, музиканти, танцюристи; вони добре вчаться, вигляд у них життєрадісний, здоровий...” [2, с.19-20].

Отже, Хустська школа-інтернат не лише забезпечувала своїм вихованцям міцні знання з основ наук, всебічно їх розвивала, фізично загартовувала, але й з малих років прищеплювала любов до праці, повагу до людей праці.

Отже, одна з важливих умов становлення і розвитку особистості – виховання в любові до праці, в єдності слова і діла, у відчутті глибокої відповідальності кожного за свої власні вчинки і поведінку товаришів. Саме такі умови прагнули створити у першій школі-інтернаті на Закарпатті. Тут склалася певна система трудового виховання під час самообслуговування, на уроках праці, на заняттях у майстернях, при виконанні суспільно корисної праці, у виробничому навчанні, на підприємствах міста, в шкільному господарстві.

Трудова діяльність вихованців почалася з упорядкування шкільного подвір'я й організації самообслуговування. Щоб запровадити єдину систему самообслуговування, педагогічний колектив насамперед продумав і розробив перелік трудових навичок, які прагнув виховати у дітей. З урахуванням вікових особливостей вихованців визначилися види посильних робіт, які могли виконувати учні того чи іншого класу. На перших порах вчили кожного вихованця обслуговувати самого себе, прищеплювати навички особистої гігієни, привчали тримати в чистоті своє робоче місце.

Нелегко було навчити дітей виконувати свої обов'язки, пов'язані з самообслуговуванням, але з кожним днем учні набували досвіду. В праці почали згуртовуватися учнівські колективи. За порядок поступово стали відповідати чергові по кімнатах, класах, цехах, їдальні. Щодалі зростали вимоги до виконання різних робіт, пов'язаних з самообслуговуванням. Всі вихованці стежили за особистою гігієною, акуратно одягалися, штопали, прасували білизну, пришивали гудзики, натирали паркет, мили вікна, підлогу, розчищали

доріжки і подвір'я від снігу, доглядали кімнатні квіти. Учням I-II класів у самообслуговуванні допомагали старшокласники.

Така організація роботи в групах звільняла інших дітей від зайвих турбот і, головне, – привчала до господарювання і виховувала бережливе ставлення до державного майна. Саме завдяки охайності та бережливому ставленню учнів до учбових та господарських приміщень у спальному корпусі лише один раз в 2-3 роки проводився поточний ремонт. Бережливо ставилися учні також до одягу, білизни, взуття.

Вихованці самі брали участь у поточному ремонті шкільних приміщень і меблів. Щоб підтримати зразкову чистоту і порядок у класних кімнатах, кабінетах і спальнях, санітарно-гігієнічна комісія ради дитячого колективу щоранку і наприкінці дня разом з черговими, вихователями і медпрацівниками обходили спальні, класні кімнати і потім оцінювали санітарний стан приміщень, оголошували результати на дошці показників санітарного стану. Раз на два тижні збиралася рада дитячого колективу, щоб оцінити роботу кожного класу за тиждень відповідним балом, який виставлявся в одній з граф на дошці “Соціалістичне змагання вихованців”, а потім на загальношкільній лінійці повідомлялося вихованцям школи-інтернату. Класним колективам, які вийшли переможцями, вручалися вимпели: “За кращу спальню”, “Кращому класному колективу”, “За кращий стіл в їдальні”. Про відзначення окремих учнів класні керівники та вихователі повідомляли батьків або рідних.

Батьки з задоволенням відзначали, що у дітей за час перебування в школі-інтернаті помітно зміцнилися трудові навички, діти привчилися працювати, полюбили трудову діяльність, стали самостійнішими.

Між окремими класними колективами в школі проходили змагання за бережливість, організованість, за кращі наслідки праці в майстернях, за дбайливе прибирання класів, за зразковий порядок у спальнях, за охайність.

Як показує досвід, найтісніший зв'язок вивчення основ наук з життям здійснюється тоді, коли учні добре усвідомлюють не тільки те, що вони бачать, а насамперед те, що вони роблять своїми руками. Отже, здійснення трудового виховання починається на уроці, розвивається в позакласній гуртковій роботі і дістає своє завершення у виробничому навчанні.

На уроках праці в I-IV класах, під час праці учнів V-VIII класів у майстерні, на підсобному господарстві вихованці набувають умінь і навичок, потрібних кожній людині в її повсякденному житті. Виконуючи найпростіші роботи з паперу, тканини, пластиліну, дерева і металу, вирощуючи рослини в підсобному господарстві, вихованці школи-інтернату опановували навички трудової діяльності. Діти відчували моральне задоволення, виробляючи те, що потрібно їм для безпосереднього вжитку, для шкільного господарства.

Для заохочення дітей до праці проводилися загальношкільні конкурси на краще саморобне приладдя тощо. В таких конкурсах приймала участь переважна більшість вихованців. Кращі роботи систематично поповнювали кабінети, зокрема фізичний, хімічний, біологічний.

Значним стимулом для заохочення дітей до праці була постійно діюча виставка кращих учнівських робіт, яка поновлювалася два рази на рік. Тут були вироби з пластиліну, вати, жерсті, дерева, паперу, різні художні вазы, підсвіточники, кахлі. Значне місце на виставці займало наочне приладдя, вишивки, одяг, білизна, зроблені самими учнями. Прикрашали виставку художні меблі, також виготовлені учнями. Серед експонатів були й такі, авторів яких відзначали преміями.

Запровадження цілеспрямованого, змістовного трудового виховання учнів дало можливість широко залучати дітей, крім обов'язкової роботи на уроках, до участі у виконанні інших видів пізнавальної праці, а також у різних гуртках, таких як: радіотехнічний, юних біологів, улюбленою справою яких було деревонасадження. Саме життя примусило взятись за нього. Адже школа розміщувалася в приміщенні, де до 1945 р. була тюрма. Шкільне подвір'я мало вигляд пустиря, і ось в учнів виникла думка перетворити пустир у парк, що вимагало великої роботи. Вихованці не шкодували сил, і парк став дійсністю.

Працювали учні і біля шкільної пасіки, яка налічувала 40 бджолосімей. До кожного вулика було прикріплено по двоє учнів, які стежили за ним і несли за нього повну відповідальність.

Група з 12 учениць працювала на свинофермі. Ферма велика – на 100-120 голів. Стадо поповнювалося за рахунок приплоду. Дівчатам час від часу допомагали хлопці. Ця сама група учениць вирощувала овочеві культури на 1,5 га. Добре організовано роботу вихованців у

городництві та рільництві, 3 учнів створено городню і рільничу бригади.

Слід відзначити, що учні на півроку забезпечували шкільну їдальню картоплею та іншими овочами з власного підсобного господарства.

Велику увагу дирекція і профспілкова організації школи приділяли і організації виробничого навчання. Воно забезпечувало розв'язання основних завдань політехнічного навчання, ознайомлення учнів на практиці з промисловим та сільськогосподарським виробництвом, опанування ними певної виробничої спеціальності. Це давало можливість випускникам школи зразу ж, без додаткової підготовки, включитися в сферу виробничої діяльності. Організація професійної виробничої підготовки в школах-інтернатах була значно кращою, ніж у масових школах, бо вихованці маюли більше часу для практичних занять у шкільних майстернях, особливо в позаурочний час.

Велику увагу педагогічний колектив з перших років існування школи приділяв добору керівників виробничого навчання, організації матеріальної бази, створенню й обладнанню майстерень. Вже в перший рік почали працювати майстерні по дереву і металу, пізніше – швейна і керамічна. Велика увага зверталася на вибір професій (профілів) виробничого навчання (столяри-червонодеревники, швеї, кераміки). Вибираючи профілі, школа виходила з потреб міста, району і області в кадрах масової кваліфікації. Традиційним в Закарпатті є виробництво художніх меблів, кераміки, тому й вибрали ці дві професії й, крім того, запровадили навчання швейної справи.

Працювали тут також столярна, слюсарна, керамічна майстерні. У майстернях проводились не тільки практичні, а й теоретичні заняття. Тут проводилися уроки виробничого навчання. У школі-інтернаті робота була організована так, щоб під час виробничої практики і в позаурочний час учні створювали певні матеріальні цінності. До того ж праця в майстернях сприяла закріпленню на практиці здобутих теоретичних знань.

Школа-інтернат з свого боку, допомагала в організації трудового навчання і виховання нововідкритим школам-інтернатам області, організувала з власної ініціативи при школі педагогічні читання-семінари, в яких взяли участь учителі праці та вихователі всіх шкіл-

інтернатів Закарпаття. Вчителі і вихователі готували для учасників доповіді, проводили відкриті заняття з праці і виховної роботи.

Говорячи про трудове виховання і виробниче навчання, не можна не згадати і про перших випускників, більшість яких пішла на виробництво. Пройшовши трирічний курс виробничого навчання, вони дістали кваліфікацію 3-4 розрядів. Багато випускників працювали на підприємствах Закарпаття, багато продовжували навчання у вузах і технікумах Ужгорода, Києва, Харкова, Одеси, Івано-Франківська.

Отже, трудове виховання є довготривалим процесом. По суті, він охоплює все життя людини. Але основи закладаються в дитинстві. Значною мірою риса працьовитості людини є моральною категорією, належить до загальнолюдських морально-духовних цінностей. Тому так важливо в ранньому дитинстві сформувані психологічні засади працелюбства людини з чим, як ми бачимо успішно справлялися педагоги, вихователі і учні Хустської-школи інтернату.

Висновки. Аналіз організації системи виховання у першій на Закарпатті школі-інтернат дозволяє стверджувати, що вона є потужним джерелом інноваційних ідей, головна серед яких – наскрізність виховання. Сьогодні організація виховної роботи, зокрема трудового виховання носить фрагментарний характер. Воно реалізується через виховні заходи, виховні справи, які розглядаються вищим рівнем організації діяльності вихованців на засадах комплексного і діяльнісного підходів. Але ідея “наскрізності” в сучасних умовах і справді має інноваційний характер. Адже наскрізність у трудовому вихованні реалізується як мета, засіб, форма, спосіб життєдіяльності і самоствердження особистості вихованця.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із вивченням зарубіжного досвіду діяльності інтернатних закладів для дітей-сиріт.

Список використаних джерел

1. Магула І.М. Хустська школа-інтернат / І.М. Магула, І.А. Калинич.- К. : Рад. шк., 1963. – 215 с.

2. Макаренко А.С. Лекції про виховання дітей / Антон Семенович Макаренко // Твори : В 7т. - Т.4. – К. : Рад. шк., 1954. – 387с.

3. Машкаринець-Бутко А. І. Розвиток системи інтернатних виховних закладів на Закарпатті після 1945 року / Анжеліка Іванівна

Машкаринець-Бутко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. - 2011. – Вип. 20. – С.82-84.

4.Онофрей М.С. Гімназії-інтернату-бути /Михайло Семенович Онофрей // Вісник Хустщини. – 2010, 29 вересня. – С.6.

5.Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: У 2т./Г.С.Сковорода – К: Наукова думка, 418с.

6.Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори : В 5т. - Т.1.- Київ : Радянська школа, 1976.-166 с.

7.Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні / Константин Дмитрович Ушинський // Вибрані педагогічні твори : В 2т. – Т.1. – К. : Рад. шк.,1983. – 107 с.

8.Хрущов М.С. Звітна доповідь Центрального Комітету Комуністичної партії Радянського Союзу ХХ з'їздові партії / Микита Сергійович Хрущов. – УРСР : Держполітвидав, 1956. – 214с.

Машкаринець-Бутко А. Система трудового виховання в першій школі-інтернаті на Закарпатті як джерело інноваційних ідей для сучасних вчителів

Прошлое, прочитанное заново, переосмысленное и переоцененное может быть ценным источником инновационных идей и новаторских предложений. В этом контексте интересен опыт трудового воспитания в Хустской школе-интернат. Анализ организации системы воспитания в первой на Закарпатье школе - интернате позволяет утверждать, что она является мощным источником инновационных идей, главная среди которых – сквозное воспитание, которое в трудовом воспитании реализуется как цель, средство, форма, способ жизнедеятельности и самоутверждения личности воспитанника.

Ключевые слова: инновационные идеи, трудовое воспитание, школа- интернат.

Mashkarynets-Butko A. The system of labor education in the first boarding school in the Transcarpathian region as a source of innovative ideas for today's educators.

The Past, that has been read again, reinterpreted and overestimated can be a valuable source of innovative ideas and new proposals. In this

context the experiences of labour education in Khust boarding school is interesting. Analysis of the educational system in the first Transcarpathian boarding school allows to confirm that it is a powerful source of innovative ideas, among which the main one is 'thoroughness' education. 'Thoroughness' in labour education is implemented as an objective, means, form, manner of life and self-assertion of the pupil's individuality.

Key words: *innovative ideas, labour education, boarding school.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авраменко Наталія - доцент кафедри техногенно-екологічної безпеки Національного університету державної податкової служби України, доцент, кандидат технічних наук, м. Ірпінь.

Атаманчук Юрій - директор Уманської філії Київського інституту бізнесу та технологій, доцент, кандидат педагогічних наук, м. Умань.

Байбакова Ольга - аспірантка кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород.

Бергхауер-Олас Емьовке - ст. викладач кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ, аспірант, м. Берегово.

Бех Іван - директор Інституту проблем виховання НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, м. Київ.

Бібік Надія – головний науковий співробітник лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, академік НАПН України, професор, доктор педагогічних наук.

Великий Ярема - заступник начальника курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів.

Гаснюк Вероніка - доцент кафедри педагогіки музичної освіти та виконавського мистецтва Мукачівського державного університету, кандидат педагогічних наук, м. Мукачево.

Греба Ілдіко - координатор кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського інститут ім. Ференца Ракоці ІІ, м. Берегово.

Гусятинська Наталія - завідувач кафедри техногенно-екологічної безпеки Національного університету Державної податкової служби України, професор, доктор технічних наук, м. Ірпінь.

Демчак Маріанна - викладач кафедри іноземних мов Мукачівського гуманітарного коледжу Мукачівського державного університету, м. Мукачево.

Жданова Вікторія - доцент кафедри техногенно-екологічної безпеки Національного університету державної податкової служби України, кандидат педагогічних наук, м. Ірпінь.

Зайцева Інна - доцент, кандидат педагогічних наук, Національний університет Державної податкової служби України, м. Ірпінь.

Зяюн Іван – директор Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, м. Київ.

Ільчишин Ярослав - заступник начальника курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів.

Калита Олена - доцент, кандидат педагогічних наук, Національний університет Державної податкової служби України, м. Ірпінь.

Керестень Іштван - доцент кафедри педагогіки і психології Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II, доцент, кандидат педагогічних наук, м. Берегово.

Кобаль Василь - доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», доцент, кандидат педагогічних наук, м. Ужгород.

Кобаль Марина – завідувач кафедри суспільних дисциплін Карпатського інституту підприємництва ВНЗ університету «Україна», кандидат психологічних наук, м. Хуст.

Кондукова Ельвіра - доцент кафедри аудиту і економічного аналізу Національного університету Державної податкової служби України, доцент, кандидат економічних наук, м. Ірпінь.

Костюченко Катерина - викладач суспільних дисциплін ВП НУБіП України „Немішаївський агротехнічний коледж”, смт. Немішаєве, Бородянський р-н., Київська обл.

Кухта Марія - доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», доцент, кандидат педагогічних наук, м. Ужгород.

Маляр Любов - доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», доцент, кандидат педагогічних наук, м. Ужгород.

Марусинець Мар'яна – професор кафедри педагогіки і методики початкового навчання Інституту педагогіки і психології НПУ ім. М.Драгоманова, професор, доктор педагогічних наук.

Марфинець Надія - здобувач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород.

Марчук Лариса - старший викладач кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород.

Машкаринець-Бутко Анжеліка - здобувач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород.

Нерода Тетяна - доцент кафедри автоматизації та комп'ютерних технологій Української академії друкарства, доцент, кандидат технічних наук, м. Львів.

Опачко Магдаліна - доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», доцент, кандидат педагогічних наук, м. Ужгород.

Орос Валентина - здобувач Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, асистент кафедри суспільних дисциплін Карпатського інституту підприємництва ВНЗ університету «Україна», м. Хуст.

Параниця Сергій - доцент кафедри управління, адміністративного права і процесу та адміністративної діяльності Національного університету державної податкової служби України, доцент, кандидат юридичних наук, м. Ірпінь.

Попадич Олена - ст. викладач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород.

Розлуцька Галина - доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», доцент, кандидат педагогічних наук, м. Ужгород.

Савченко Олександра - віце-президент АПН України, дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Сагайдак Ірина - доцент кафедри техногенно-екологічної безпеки Національного університету державної податкової служби України, доцент, кандидат технічних наук, м. Ірпінь.

Скуратівська Галина - старший викладач кафедри української словесності та культури Національного університету державної податкової служби України, м. Ірпінь.

Сліпчишин Лідія - старший науковий співробітник Львівського науково-практичного центру ПТО НАПН України, старший науковий співробітник, кандидат педагогічних наук, м. Львів.

Собко Ярослав - старший науковий співробітник відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, старший науковий співробітник, кандидат педагогічних наук, м. Львів.

Староста Володимир - професор кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», професор, доктор педагогічних наук, м. Ужгород.

Турянця Василь - доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», доцент, кандидат філологічних наук, м. Ужгород.

Ханас Уляна - доцент кафедри філософії ДВНЗ «Ужгородський національний університет», кандидат філософських наук, м. Ужгород.

Чегі Тіберій - доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», кандидат психологічних наук, м. Ужгород.

Чейпеш Іванна - доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Ужгородський національний університет», кандидат педагогічних наук, м. Ужгород.

Чорна Тетяна - доцент кафедри техногенно-екологічної безпеки Національного університету Державної податкової служби України, доцент, кандидат технічних наук, м. Ірпінь.

Якимович Тетяна - старший науковий співробітник Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, старший науковий співробітник, кандидат педагогічних наук м. Львів.

Яцина Олена - доцент кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», доцент, кандидат педагогічних наук, м. Ужгород.

**ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЙ У ЗБІРНИКУ
"ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ФАХОВІЙ ОСВІТІ"**

I. Текст статті (один примірник) має бути оформлений відповідно до наведених нижче технічних вимог. До тексту статті додаються:

- інформаційний лист з анотацією (6–8 рядків), ключовими словами, назвою статті, ім'ям та прізвищем автора повністю трьома мовами (українською, російською та англійською);
- відомості про автора (прізвище, ім'я та по батькові, науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи, адреса, контактні телефони, назва країни (для іноземних авторів);
- електронний варіант зазначених вище матеріалів, виконаний у редакторі MS Word і поданий у незаархівованому вигляді.

II. До друку у збірнику приймаються статті, які містять такі необхідні елементи:

1. Коротку анотацію та ключові слова, українською, російською та англійською мовами.

2. Вступ, який включає:

- загальну постановку проблеми та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор (з посиланнями в тексті на використані джерела), визначення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття, актуальність проблеми.

3. Формулювання мети статті і завдань.

4. Виклад основного матеріалу статті з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

5. Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

Технічні вимоги до статті:

- Формат сторінки – А 4.
- У тексті не допускаються порожні рядки, розрядка, знаки переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи.
- Рекомендований обсяг статті – не менше шести друкованих сторінок.
- Поля зліва, знизу та зверху – 20 мм, справа – 10 мм.
- Шрифт – Times New Roman (кегель 14), міжрядковий інтервал – 1,5. Абзацний відступ – 10 мм.
- На першій сторінці статті вказується індекс УДК (зліва), потім справа – повне ім'я та прізвище автора (прізвище – великими літерами,

жирним курсивом), в наступних двох рядках – відомості про науковий ступінь, вчене звання та місце роботи автора, нижче посередині – назва статті (великими буквами, шрифт – кегель 16), нижче – анотація (мовою статті курсивом з абзацу), ключові слова (мовою статті курсивом з абзацу); далі – текст.

- Перелік використаної літератури подається після тексту статті під заголовком «Список використаних джерел» (виконується жирним курсивом, кегель 12, через 1 інтервал). Бібліографічний опис літературних джерел здійснюється згідно з встановленими вимогами (Бюлетень ВАК України. – 2008. – № 3.) та має містити не менше 10 джерел.

- Посилання на літературу в тексті слід давати в квадратних дужках, наприклад, [3, с. 35; 8, с. 56-59], в яких перша цифра вказує порядковий номер джерела в списку літератури, а друга – відповідну сторінку в цьому джерелі; одне джерело (зі сторінкою) відокремлюється від іншого крапкою з комою.

Автори несуть відповідальність за точність наведених у статті термінів, прізвищ, даних, цитат, статистичних матеріалів тощо. Скорочення слів і словосполучень, окрім загальноприйнятих, не допускається. Текст статті автор повинен вичитати та підписати.

Наукове видання

**ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ
У ФАХОВІЙ ОСВІТІ**

Збірник наукових праць

Випуск 4

Оригінал-макет видання виготовлено і тираж віддруковано
у редакційно-видавничому відділі ДВНЗ «Ужгородський національний
університет»

Відповідальний редактор В.І.Кобаль
Технічна редакція та комп'ютерна верстка О.П.Купрій, А.І.Бродич
Обкладинка Л.В.Кампов
Коректура Л.І.Середа, Т.М.Алексеева

Підписано до друку 23.01.2014 р. Формат 60x90/16
Умовн. друк. арк. 22,8. Тираж 100

Адреса редакції:
Україна, 88000, Ужгород, вул. Капітульна, 18, E-mail: hoverla@i.ua
Видавництво УжНУ «Говерла»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія 3м №32 від 31 травня 2006 року.

П24

Педагогічні інновації у фаховій освіті: збірник наукових праць / Ред.кол. : В.І.Кобаль (відпов. редактор), С.Г.Борзенко, Є.А.Іванченко та ін. – Вип.4. – Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2013. – 365 с.

У збірнику опубліковано результати теоретичних, методичних та емпіричних досліджень науковців з проблем сучасної фахової освіти, висвітлено психолого-педагогічні та соціальні аспекти професійної підготовки фахівців, які обговорювалися на IV Всеукраїнській заочній науково-практичній конференції – 19 грудня 2013 р., м. Ужгород.

ББК 74.58+88.8
УДК 371.351:37.015.3