

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

ISSN 2307-3594

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ФАХОВІЙ ОСВІТІ

Збірник наукових праць

Випуск 1(7)

**Ужгород
2016**

УДК 371.351:37.015.3

ББК 74.58+88.8

П 24

Редакційна колегія:

Козубовська Ірина Василівна (голова редакційної ради) – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Опачко Магдаліна Василівна (відповідальний редактор) – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Попадич Олена Олександрівна (відповідальний секретар) – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Козловська І.М. – доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»;

Марусинець М.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

Кухта М.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Староста В.І. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Якимович Т.Д. – кандидат педагогічних наук, с.н.с., доцент кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Єжи Дорошевські – доктор педагогічних наук, професор Вищої школи економіки та інновацій м.Люблін, Польща;

Шебень Володимир – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізики, математики і техніки факультету гуманітарних і природничих наук Пряшівського університету, м. Пряшів, Словаччина.

Рецензенти:

Дутка Г.Я. – доктор педагогічних наук, професор (Львівський інститут банківської справи УБС НБУ) (м.Київ)

Костриця Н.М. – доктор педагогічних наук, професор (Національний університет біоресурсів і природокористування) (м.Київ)

Адреса редакції: 88000, м. Ужгород, вул. Заньковецької, 89. Кафедра педагогіки і психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», e-mail: ropadich70@mail.ru.

Засновник і видавець збірника наукових праць – ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Адреса: 88000, м. Ужгород, пл. Народна, 3.

Видається з грудня 2010 року. Збірник наукових праць виходить один раз на рік.

Свідоцтво про державну реєстрацію серія КВ 20547-10347ПР від 15.01.2014 р.

*Рекомендовано до друку Вченою радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
(протокол №14 від 13 грудня 2016 р.)*

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ТА САМООСВІТИ

Кухта Марія

Баяновська Марія

Ваколя Зоряна

Данилець Наталія, Розлуцька Галина

Дідур Олександра

Кальницька Алевтина

Кевпанич Маріанна

Локшин Віктор

Опачко Магдалина

Опачко Магдалина, Демчинська Іветта

Петечук Аріадна

Стахура Марія

2016 рік – ювілейний для кафедри педагогіки та психології УжНУ. Позаду 60 років наполегливої праці кількох поколінь професорсько-викладацького складу в царині психолого-педагогічної підготовки студентів – майбутніх учителів. Упродовж 2016-го проведено низку заходів, приурочених цій славній даті. Їх завершує науково-практична конференція «Педагогічні інновації у фаховій освіті», на якій презентуємо статтю про здобутки кафедри.

УДК 378.4(477.871) «956.2016»:37+159.9

Кухта Марія

**КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ:
СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК (1956 – 2016 рр.)**

У статті розкрито історію становлення та розвитку кафедри педагогіки і психології ДВНЗ «УжНУ» упродовж шістдесяти років поспіль. Зазначені найбільш вагомні аспекти діяльності й здобутки професорсько-викладацького складу в науковому, педагогічному, виховному, просвітницькому та інших напрямках підготовки студентів як майбутніх фахівців.

***Ключові слова:** кафедра педагогіки та психології, історія становлення, професорсько-викладацький склад, напрями діяльності.*

Постановка проблеми. Упродовж шістдесяти років поспіль професорсько-викладацький колектив кафедри педагогіки та психології УжНУ забезпечує психолого-педагогічну складову професійної підготовки студентів як майбутніх учителів. За цей період накопичений чималий досвід організаційної, наукової, методичної, навчально-виховної, просвітницької діяльності, що увібрав здобутки кількох поколінь науковців, постійно збагачується і має теоретичну та практичну цінність у підготовці вчителів-предметників в умовах класичного університету.

Мета статті – розкрити основні віхи становлення й розвитку кафедри педагогіки та психології УжНУ в науково-педагогічному контексті діяльності.

Виклад основного матеріалу. Кафедру педагогіки (первинна назва – авт.) УжНУ було створено 28 серпня 1956 року згідно з наказом тогочасного Міністерства вищої освіти «Про кафедри Харківського та Ужгородського державних університетів» /§2, п.3/, підписаним заступником міністра В.Столетовим [2]. Потреба заснування відповідної кафедри назріла закономірно, оскільки Ужгородський державний університет вже з першого 1945/46 н. р. розпочав підготовку вчителів історії, біології, хімії, української мови та літератури, пізніше – фізики, математики та ін., для яких педагогіка і психологія були фаховими дисциплінами. Тому згодом, у 1968 р., відбулося перейменування кафедри педагогіки в кафедру педагогіки та психології. Попри наступні неодноразові реорганізації така назва збереглася й досі.

У різні періоди кафедру очолювали: кандидат педагогічних наук, доцент Н.К. Черніловська (1956–1959 рр.), заслужений учитель УРСР А.А. Гончаренко (виконуючий обов'язки в 1960–1965 рр.), доктор педагогічних наук, професор В.В. Гомоннай (1966–1986 рр.), доктор педагогічних наук, професор В.В. Сагарда

(1987–2005 рр.), кандидат психологічних наук, доцент Е.Т. Соломка (2005–2010 рр.), доктор педагогічних наук, професор В.І. Староста (2010–2013 рр.), кандидат педагогічних наук, професор В.В. Росул (2013–2016 рр.) [1].

Послужний список кожного завідувача кафедри відзначається чималим переліком інноваційних перетворень, суголосних до перманентних реформ у підготовці вчительських кадрів відповідно до функціонування загальноосвітньої та вищої школи.

Свого часу на кафедрі педагогіки та психології працювали: професор С.І. Жупанин, доценти Г.В. Гунда, І.С. Керестень, К.А. Літвінова, О.В. Опаленик, Ю.А. Прокопович, О.В. Химинець, О.Ф. Яцина, методисти В.С. Фернега, Н.Р. Довгошей та ін. Всі вони залишили на кафедрі частинку особистісно-професійного досвіду, за який їм вдячні і колеги, і їхні вихованці.

З вересня 2016 року завідувачем кафедри призначено доктора педагогічних наук, професора І.В. Козубовську, яка колись, в 1978 році, після закінчення аспірантури в Науково-дослідному інституті педагогіки в Києві розпочала свій професійний шлях саме на цій кафедрі. Пізніше, в 1996 році, разом з професором І.І. Миговичем започаткувала в УжНУ нову на той час для України спеціальність «соціальна робота» й тривалий час керувала кафедрою соціології та соціальної роботи [4].

З 1969 році при кафедрі діє аспірантура зі спеціальності 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки», навчання в якій завершили понад шістдесят осіб. Кандидатські дисертації членів кафедри в зазначеній педагогічній галузі, зокрема І.С. Керестеня «Система профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх школах Угорської народної республіки», М.І. Кухти «Виховний національний ідеал у шкільництві Закарпаття 20–30-х років ХХ ст. (на матеріалах української педагогічної преси)», Л.В. Маляр «Вивчення творчості класиків української та зарубіжної літератур у школах Закарпаття (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.)», Г.М. Розлуцької «Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919 – 1939 рр.)», В.В. Росула «Тенденції розвитку школи й педагогічної думки Закарпаття ХХ ст.», О.Ф. Яцини «Педагогічна й культурно-освітня діяльність товариства «Просвіта» на Закарпатті (1920 – 1939 рр.)», а також наукові розвідки В.В. Туряниці складають вагомий внесок у дослідження історії розвитку освіти й педагогічної думки на Закарпатті, що використовуються в педагогічному процесі вищих навчальних закладів України, Словаччини, Угорщини.

Як бачимо з тематики дисертацій, найбільш ґрунтовно і всебічно проаналізований період 1919–1939 років, який викликає неабиякий дослідницький інтерес щодо становлення на Закарпатті національної рідномовної школи й освіти в умовах чужої держави (Чехо-Словаччини). Педагогічна думка означеного періоду увібрала найкращі європейські взірці, а натхненником і лідером упровадження кардинальних реформ у шкільну практику був А. Волошин, істинний педагог і монсиньйор греко-католицької церкви. Архівні схрони періоду Підкарпатської Русі й Карпатської України стали доступними дослідникам лишень у незалежній демократичній Україні, коли з них було знято ідеологічне табу.

Більше сорока аспірантів кафедри захистили дисертації й отримали науковий ступінь кандидата педагогічних наук, кілька з них наразі працюють на кафедрі педагогіки та психології: З.М. Ваколя, Л.В. Маляр, М.В. Опачко. Низка кандидатських дисертаційних досліджень захищені саме за останніх два роки: З.М. Ваколя «Питання морального виховання дітей та молоді на сторінках педагогічної періодики Закарпаття (1919 – 1939 рр.)» (наук. кер. – к.пед.н., проф. В.В.

Росул В.В.); І.Є. Дацків «Становлення і розвиток професійної освіти на Закарпатті (1919 – 1939 рр.)» (наук. кер. – к.пед.н., доц. Г.М. Розлуцька); Н.І. Кіш «Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів» (наук. кер. – к.пед.н., доц. О.П. Бартош); Н.В. Марфинець «Розвиток змісту літературного краєзнавства в школах Закарпаття (кінець ХІХ – початок ХХІ століття)» (наук. кер. – к.пед.н., доц. М.В. Опачко); Л.М. Марчук «Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки в професійному становленні майбутнього психолога (наук. кер. – д.пед.н., проф. М.М. Марусинець); О.О. Попадич «Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі» (наук. кер. – к.пед.н., доц. Т.Д. Якимович); І.І. Розман «Організація навчально-методичної роботи з учителями у системі шкільної освіти Закарпаття (1919 – 1939 рр.)» (наук. кер. – к.пед.н., доц. Г.М. Розлуцька); О.Я. Стойка «Трансформаційні процеси у вищій школі США (кінець ХХ – початок ХХІ століття)» (наук. кер. – д.пед.н., проф. І.В. Козубовська)

В 1990 році з ініціативи професорів І.В. Козубовської та В.В. Сагарди кафедра педагогіки та психології започаткувала трирічну підготовку фахівців з додаткової кваліфікації «практичний психолог» для студентів педагогічних спеціальностей, які по закінченні навчання на відповідних факультетах одночасно з документом про вищу освіту отримували сертифікат практичного психолога як додаток до диплома [3]. Стаття І.В. Козубовської «Шкільна психологічна служба», опублікована в 1991 р. у всеукраїнському фаховому журналі «Радянська школа», була однією з перших публікацій в Україні, присвячених діяльності практичних психологів у системі освіти. З часом програма підготовки коригувалася й удосконалювалася, оскільки бажання здобувати додаткову кваліфікацію психолога виявляли й студенти непедагогічних спеціальностей, а також управлінці різних сфер діяльності. Така форма навчання виправдала себе, адже на той час в єдиному вищому навчальному закладі області, Ужгородському державному університеті, не готували дипломованих психологів, а затребуваність в суспільстві вже була. Більш ніж за двадцять років додаткову кваліфікацію психолога отримали близько чотирьохсот осіб. Багато з них пізніше стали дипломованими психологами й успішно працюють у навчальних закладах регіону, в органах державного управління. Серед них ті, кого додаткова кваліфікація мотивувала до захисту кандидатських дисертацій в галузі психології. Хочемо наголосити, що високу якість навчальних занять з психологічних дисциплін, тренінгів, науково-дослідницької роботи й практики в освітніх закладах забезпечували висококваліфіковані психологи, старші викладачі кафедри Н.В. Заболотна, В.І. Зінич, С.І. Ісаєвич.

Сьогодні в складі кафедри 11 науково-педагогічних працівників, з-поміж яких 10 мають наукові ступені й відповідні вчені звання, зокрема: доктори педагогічних наук, професори І.В.Козубовська, В.І.Староста; кандидат психологічних наук, доцент Л.М. Марчук; кандидати педагогічних наук, доценти З.М. Ваколя, М.І. Кухта, Л.В. Маляр, М.В. Опачко, О.О. Попадич, Г.М. Розлуцька; кандидат філологічних наук, доцент В.В. Туряниця; викладач І.А. Делчинська, провідні спеціалісти І.І. Іваничко, Г.М. Шикітка.

Кафедра педагогіки та психології в статусі загальноуніверситетської забезпечує викладання психолого-педагогічних дисциплін для студентів різних напрямів підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», а також організацію педагогічної практики студентів педагогічних спеціальностей, здійснення фундаментальних та прикладних досліджень в освітній галузі.

У 2015 році кафедра педагогіки та психології розпочала підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» зі спеціальності 011 – «науки про освіту», професійної кваліфікації 231 – «магістр педагогіки, викладач вищої школи» з півторарічним терміном навчання. На першому та другому курсах денної й заочної форм навчання здобувають освіту 40 студентів. Відповідно до освітньої програми студентам магістратури викладають навчальні дисципліни, що забезпечують поглиблені теоретичні знання з педагогіки та психології вищої школи й водночас охоплюють управлінський, науково-дослідницький, методичний та інші аспекти практичної професійної підготовки: філософія освіти, системний та інтегративний підходи в освіті, державні стандарти якості вищої освіти, менеджмент освітнього процесу, інноваційні технології та методика навчання у вищій школі, контроль і оцінювання результатів професійного навчання, моделювання професійної підготовки й діяльності фахівців, теорія і практика науково-педагогічних досліджень та ін.

Відповідно до освітньо-професійної характеристики студента-магістра – викладача вищої школи – і здобутих у процесі навчання компетенцій сферами працевлаштування випускників визначені установи, підпорядковані Міністерству освіти і науки України, зокрема: вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації і форм власності, науково-педагогічні й освітні установи, заклади підвищення кваліфікації та післядипломної педагогічної освіти.

У контексті дослідження наукової теми «Теорія і практика становлення й розвитку системи освіти, навчання і виховання в загальноєвропейському контексті» членами кафедри охоплені актуальні, на наш погляд, психолого-педагогічні проблеми:

- розвиток освіти за рубежом (проф. І.В. Козубовська);
- теорія і практика застосування навчальних завдань (проф. В.І. Староста);
- моральне виховання дітей та молоді (доц. З.М. Ваколя);
- особливості соціалізації студентів як майбутніх фахівців в умовах культурних трансформацій (доц. М.І. Кухта);
- розвиток шкільництва та мовно-літературної освіти на Закарпатті (XIX-XX ст.) (доц. Л.В. Маляр);
- психолого-педагогічний зміст асертивності як ресурс соціалізації студентської молоді та її конкурентоздатності (доц. Л.М. Марчук);
- формування компетентності моделювання педагогічної взаємодії у змісті методичної підготовки майбутніх педагогів (доц. М.В. Опачко);
- методологічні та наукові підходи у професійній підготовці педагога вищої школи (доц. О.О. Попадич);
- міжнародна взаємодія в освіті (доц. Г.М. Розлуцька);
- освіта Закарпаття: інноваційність як характерна ознака процесу розвитку в загальноєвропейському контексті (доц. В.В. Турянця)

Інноваційні розробки членів кафедри апробуються в навчальному процесі у викладанні психолого-педагогічних і професійно орієнтованих навчальних дисциплін та спецкурсів. Успішно, зокрема, впроваджується діалогічна й дискусійна форми проведення практичних і семінарських занять, компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів, індивідуальні науково-дослідні креативні проекти, моделювання дидактичних (виховних) ситуацій та прогнозування результатів їх вирішення, які сприяють формуванню в студентів позитивної мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін та інтересу до професії вчителя.

З метою обміну досвідом колектив кафедри підтримує партнерські зв'язки з багатьма вітчизняними вузами (Київський національний педагогічний університет імені М. Драгоманова, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Мукачівський державний університет, Закарпатський угорський інститут імені Ф. Ракоці II та ін.), а також зарубіжними: Ниредьгазьким педагогічним інститутом, Інститутом імені К. Естергазі (м. Егер, Угорщина), Пряшівським та Кошицьким університетами (Словаччина).

Науково-педагогічна діяльність професорсько-викладацького колективу кафедри спрямована на пошук продуктивних технологій навчання та виховання студентів як майбутніх фахівців, нових форм співпраці з педагогічними колективами загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, управлінськими структурами освітньої сфери щодо методичної підтримки й розробки спільних просвітницьких програм і проектів з підвищення педагогічної культури населення та їх оприлюднення в регіональних засобах масової інформації тощо.

Кафедра організовує та проводить науково-практичні конференції, семінари, педагогічні читання, всеукраїнську науково-практичну конференцію з міжнародною участю «Педагогічні інновації у фаховій освіті». За період 2015 – 2016 рр. працівниками кафедри опубліковано більше ста видів наукової продукції (10 монографій, 18 навчально-методичних посібників, 29 методичних рекомендацій, 52 наукові статті, в тому числі в зарубіжних виданнях), які активно використовуються в навчально-виховному процесі. Члени кафедри є постійними авторами наукового вісника УжНУ – фахового видання з педагогіки та соціальної роботи, засновник і головний редактор якого завідувач кафедри педагогіки та психології професор І.В. Козубовська. За результатами щорічних конференцій, починаючи з 2009 року, кафедра видає збірник наукових праць «Педагогічні інновації у фаховій освіті» (відповідальні за випуск доценти М.В. Опачко, О.О. Попадич)

Висновки. Таким чином, кафедра педагогіки та психології УжНУ перебуває в постійному пошуку шляхів удосконалення психолого-педагогічної й професійної підготовки майбутніх учителів. У зв'язку з реформуванням всіх ланок освітньої галузі України та цивілізаційними викликами у сфері культури і освіти XXI ст., подальша діяльність професорсько-викладацького колективу зосереджена на оновленні змісту теоретичної й практичної підготовки студентів на основі європейських стандартів вищої педагогічної освіти і формування самодостатніх, конкурентоздатних фахівців, готових до професійної діяльності в сучасній суб'єкт-суб'єктній моделі педагогічного процесу.

Список використаних джерел

1. Кухта М.І. Кафедра педагогіки і психології: здобутки і перспективи // М.І. Кухта, В.В. Сагарда. – Ужгород: УжНУ, 2001. – 16 с.
2. Наказ Міністерства вищої освіти СРСР «Про кафедри Харківського та Ужгородського державних університетів» // Державний архів Закарпатської області. – Фонд 545, опис 1, справа 625, аркуш 15 – 16.
3. Козубовська І.В. Підготовка й діяльність шкільних психологів / І.В. Козубовська, В.В. Сагарда. – Ужгород: УЖДУ, 1995. – 300 с.
4. Ужгородський національний університет на порозі III тисячоліття. – Ужгород: Карпати, 2005. – С.171–174.

Кухта Марія. Кафедра педагогіки і психології Ужгородського національного університету: становлення і розвиток (1956 – 2016 гг.).

В статті розкрито історія становлення і розвитку кафедри педагогіки і психології ДВНЗ «УжНУ» в течение шестидесяти лет. Обозначены самые весомые аспекты деятельности и достижения профессорско-преподавательского состава в научном, педагогическом, воспитательном, просветительском и других направлениях подготовки студентов как будущих специалистов.

Ключевые слова: кафедра педагогіки і психології, історія становлення, профессорско-преподавательський склад, напрямки діяльності.

Kukhta Maria. Chair of Pedagogy and Psychology of Uzhhorod National University: formation and development (1956-2016).

In the article is disclosed the history of formation and development of the chair of pedagogy and psychology of UzhNU during 6 years. There are designated the weightiest aspects of teacher-professorial staff's activity and achievement in scientific, pedagogical, educational and other training directions of students as future specialists.

Keywords: the chair of pedagogy and psychology, history of formation, teacher-professorial staff, training direction.

УДК 17:37.01

Баяновська Марія

ХРИСТИЯНСЬКО-ЕТИЧНИЙ КОНЦЕПТ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається християнсько-етичний концепт формування духовності особистості. Акцентується увага на християнсько-етичному вихованні, яке розділяє духовне життя людини на три компоненти: мислення; чуттєвість; волю.

Обґрунтовано цінності християнської системи виховання та ефективність її впливу на духовність особистості.

Доведено, що у формуванні духовності особистості вагоме місце посідає християнська етика – наука про повагу до фізичного і духовного життя людини на основі пріоритету абсолютних цінностей, якими наповнена християнська культура.

Ключові слова: *духовність, християнсько-етичний концепт формування духовності особистості, християнська система виховання, християнські цінності.*

Постановка проблеми. Внаслідок соціально-економічних змін, що відбулися в Україні на межі третього тисячоліття, змінилися погляди молодих людей на життя, систему цінностей та вибір ціннісних орієнтирів. Ринкова економіка, яку обрало суспільство, відобразилася на матеріальному й духовному житті людей. Опора лише на конкуренцію, індивідуалізм, накопичення матеріальних цінностей, як бачимо, призвела до підвищення рівня злочинності, насильства та низькопробних культурних продуктів мультимедійного простору та вихолощених інтелектуальних продуктів в освітньому полі. Найбільш негативний відбиток це наклало на молодь та дітей, оскільки в них ще недостатньо сформовані світоглядні позиції.

Це не могло не вплинути на освітню політику держави. Для якісної освіти необхідно орієнтувати її учасників на поліпшення життя у всіх сферах, перед усім в духовній, бо духовне начало кожної людини є джерелом її духовної культури. Сучасне уявлення про духовність як цілісну особистісну характеристику складається з багатьох компонентів, що в єдності відображають розмаїття життєвих зв'язків, рівень різнобічного особистісного розвитку та багатство внутрішнього світу людини. Вона, як стверджує О. Вишневський, має в собі початки моральності від сотворення, а кожна окрема особа – від народження, спираючись на той факт, що з усіх живих істот лише в ній від природи існує почуття моральності. Моральність бере своє коріння в духовності людини, вона є містком між людиною та її Творцем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У цьому контексті актуалізується проблема формування духовності особистості. Сьогодні, на думку українських учених, духовність постає і як основа національної ідеї, життєво необхідний інгредієнт, без якого неможливо створити сучасне стабільне суспільство та державу (Р. Кремень), і як справжній «світ» людини – складний психічний феномен самоусвідомлення особистості (І. Бех, І. Зязюн, Е. Помиткін), внутрішнє сприймання та привласнення нею сфери культури, олюднення, вростання в неї та розуміння її як власного надбання (О. Савченко, О. Сухомлинська).

У попередніх дослідженнях нами розглядалися християнські цінності у системі виховання А.І. Волошина [1]; проблеми формування духовних цінностей у контексті

парадигмального підходу [2]; проблеми формування духовності особистості в нових історико-культурних умовах [3]. Нам імпонує підхід О. Вишневецького, який бачить виховання сучасної молоді на засадах християнського гуманізму [4]. Але проблема формування духовності особистості під впливом ціннісно-етичного імперативу християнського виховання не отримала системного узагальнення. Це актуалізувало здійснення дослідження про формування духовної сфери особистості через християнську систему виховання

Мета статті – висвітлити сутність християнсько-етичного концепту формування духовності особистості.

Виклад основного матеріалу. Формування духовності особистості і духовно-моральне виховання – це не лише педагогічна теорія, а й, насамперед, розбудова держави, бо сучасна молодь є віддзеркаленням майбутнього у ролі його будівничих. Педагоги, соціологи, економісти, богослови вважають, що близько 60% сьгоднішніх економічних і соціальних проблем – це духовно-моральні проблеми. Духовна криза породжує негаразди в усіх сферах людської життєдіяльності. Християнська педагогіка тісно пов'язана з релігією. Людство з'єднане з Богом, особливо тим, що Ісус Христос, Син Божий і Спаситель людства, став людиною (О.В. Огірко). Навколо Нього розростається, як оливове дерево, “народ Божий”, що зветься Церквою. Церква як соціально-виховна інституція має завдання духовно підготовлювати людей до вічного щастя, сприяти мудрому й справедливому влаштуванню їх життя, допомагати виховувати добрих і чесних громадян суспільства та вдосконалювати їхнє духовно-моральне життя згідно з Божим Законом. Святе Письмо справедливо називають Божою педагогікою. Святий Іван Золотоустий (344 – 407) повчав: «Немає жодного вищого мистецтва, ніж мистецтво виховання». Великий український педагог Костянтин Ушинський (1824 – 1871) розглядав науку і християнську віру у вихованні. Він писав: «Родина – це перша школа, а мати – перша вчителька».

У християнській педагогіці, як зазначав галицький педагог і священник Юліан Дзєрович (1871 – 1943), є три чинники виховання: сім'я, Церква і держава. Сім'я здійснює індивідуальне виховання, Церква – духовно-моральне і релігійне виховання, а держава, зокрема школа – національне й громадянське виховання. Сім'я реалізує таке виховання за природним правом, Церква – за Божим правом, а держава – за історичним правом. Славетний український педагог Григорій Ващенко (1878 – 1967) закликав молодь бути вірною Богові, Україні та народові.

В українській мові термін “виховання” означає: спочатку дитину слід ховати, берегти, застерігати від зла, лиха і йому запобігати, а потім випроводити на самостійну дорогу життя. Не випадково в Галичині до 1939 року дитячі садки називали захоронками. У латинській мові термін “educare” означає “вести і провадити далі, даючи добрий приклад”; в англійській мові термін “education” означає “освіта і виховання”; у французькій – “*eduguer*” означає “виховувати”, “формувати через виховання”, “виховувати волю”, “обробляти”, “формувати”, “привчати”; в німецькій мові термін “*die Bildung*” означає “творення”, “формування”, “освічування”, “рисування”, а термін “*erziehen*” означає “виховувати”, “виховати”, що походить від дієслова “*ziehen*”, тобто “тягнути” і “витагнути” (батьки, рідні прикладають чимало зусиль, щоб витягнути своїх дітей з незнання чи з небезпеки). “*Erziehen*” має також значення “вигодовувати” добрим словом – “хлібом насущним” та навіть “вирощувати” в розумінні підживлювати дитину наче квітку словом, позитивним прикладом, добрими вчинками. У російській мові термін “воспитание” (як у

німецькій) означає вигодувати, тобто дати своєчасно відповідну поживу, вигодувати дитину. У словацькій мові “vychovavat” означає виховувати дитину.

Християнська система виховання, яка повернулася в наші загальноосвітні та вищі навчальні заклади, заснована церквою на цінностях природного та надприродного пізнання, які гармонізують з наукою Святого Письма як своєрідною Божою педагогікою. Навчальні освітні заклади, незалежно від типу і форми власності, повинні допомогти дітям і молоді досягнути шлях до пізнання вічних Абсолютних цінностей – Віри, Надії, Любові, Милосердя, Правди, Справедливості як основ християнської етики.

Християнське етичне виховання розділяє духовне життя людини на три компоненти: мислення, чуттєвість, волю. Людина, як і весь світ, є Творінням Бога. Вона залежна від Бога і має з Ним особистісні відносини. Людина складається з душі і тіла, з матерії і духу, з дочасного і вічного. Вона пізнає правду про себе, про світ і про Бога. Лише тоді, коли вона намагається зрозуміти, ким є, що становить її велич, а також велич інших людей і велич Творця, Який усе створив на добро людини, то усвідомить себе саму як особу та особистість. Християнський етичний принцип формування та виховання особистості ґрунтується на Слові Божому: “Шукайте найперше Царства Божого, а все решта вам додасться” (Мт.6:33). Шукайте собі скарби на небі, а не на землі. Людина, за філософською концепцією “Трьох світів” Григорія Сковороди, – це мікрокосмос, тобто світик, малий світ. Людина – це єство, в якому збігаються всі світи: світ природи, світ інших людей, світ власної свідомості та особистості, в якому вона може знайти Бога. Людина є єством матеріально-світовим і повинна шанувати навколишній світ та землю. У концепції ноосферної педагогіки В.І. Вернадського втілена ідея моральної єдності суспільства, людини і всесвіту.

Людина є єством суспільним, бо живе, творить, діє в суспільстві, і повинна себе жертвувати на благо суспільства, тих, хто її оточує. Вона є єством самосвідомості, тому повинна себе знайти й утвердити. Людина є відкритим єством, тому здатна вийти зі свого центру і з'єднатися з “іншим”, тобто бути готовою до самотрансценденції. Лев Толстой писав, що “людина подібна до дробу, де знаменник – це те, що людина про себе думає, а чисельник – це те, чим вона дійсно є; чим більший знаменник тим менший дріб”. Людина покликана, за словами Івана Франка, “проти вітру йти – проти хвиль плисти, сміло аж до смерті хрест важкий нести”.

Людина – це унікальна істота, яка є не просто творінням вищого розуму, призначеним для якихось практичних цілей, не просто свідченням Божої мудрості, могутності творчого потенціалу. Людина, з точки зору християнства, є особою, тобто тілом і душею разом узятими, яка має власний розум, волю, почуття. Термін “особа” містить щось священне, образ Божий, тобто природну подібність до Бога своєю душею та її прикметами: розумом, волею, пам'яттю, здібностями, талантами. Тарас Шевченко не випадково писав: «Образ Божий багном не скверніте». Особа, насамперед, є ціллю у собі, а вже потім інструментальним знаряддям. Особа є самостійною цілісністю і ніколи не буває просто частиною. Вона є неподільною само собою й ніколи не є просто екземпляром. Кожна особа належить сама собі і нікому іншому, окрім Бога. Особа є буттям, що невід'ємно належить собі і не розділяє свого буття ні з ким іншим. Людина як особа є розумним і вільним суб'єктом, котрий свою повноту знаходить у любові до інших та Бога. «Особа – індивідуальна субстанція розумної природи» (Боецій).

Формування духовності особистості пов'язане з виявленням та розвитком здібностей, обдарованості, таланту особистості, добродійності і культурною

діяльністю, здатністю до одухотворення себе й інших, готовністю до духовного «сходження».

З позиції християнської педагогіки, здібності, нахили, обдаровання, таланти – це дари Божі, які кожна людина, незалежно від віку, повинна у собі сама чи за підтримки інших розвивати і примножувати, не занедбувати. На думку багатьох учених у галузі педагогіки, психології, соціології, теології, мистецтв талант – це 99% щоденної праці над собою і лише 1% успіху. Талант у буквальному розумінні цього грецького терміну означає терези.

Здібності в психолого-педагогічній науці (І.Д. Бех, О.В. Моляко, С.У. Гончаренко та інші) розглядаються як стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності, в яких поєднується природне й соціальне. Науково обгрунтовано, що природною основою здібностей є задатки. Сукупність здібностей називають обдарованістю.

В українському педагогічному словнику талант тлумачиться як поєднання різного ступеня генетично зумовленої обдарованості з працею, (в тому числі й духовною – виділено нами – М.Б.) [5, с. 326].

Талант складається з різноманітних особистих здібностей, які розвиваються упродовж 5-6 років життя дитини. Талант – це природні здібності, обдарованість, яка є Божим даром і джерелом благополуччя, одухотворення та духовного «сходження». Основа здібностей – інтелект як індивідуальна система розумових здатностей, що виявляються в знаннях, уміннях, навичках, компетентностях, діяльності.

Розвиток і вдосконалення здібностей має походити від внутрішнього збагачення духовних сил, яке здійснюється від уміння бачити в усьому світі присутність Бога. Талант – це водночас і дар, і поле творчої діяльності, і шанс у житті кожного бути корисним суспільству, одухотворювати його, чинити добро. Одна людина має мудрість, друга – широкий спектр знань, третя – активність. Все це дари харизми. Кожна людина є відповідальною за ті дари, які подарував їй Бог та повинна їх використовувати тільки для добра. Ось, наприклад, харизматичними Людьми ХХ-ХХІ століть є Мати Тереза, Йоанн Павло II, котрі стали загальнолюдським символом милосердя, діяльнісного гуманізму і доброти.

Талант – це не тільки економічне багатство (в Японії це зрозуміли в 1930 році і всі сили сконцентрували на виявленні талантів і розвитку перспективних галузей наук), а й громадське надбання, тому що талановиті харизматичні особистості впливають на розвиток і характер держави.

Наше життя – це основний дар нам від Бога, це домінанта нашого покликання. Ісус Христос, знаючи ціну життя, каже: «Яка користь людині, як цілий світ здобуде, а занапасть власну душу» (Мт. 16:26). Людина отримала від Творця життя як дар, на який не заслужила, а тому повинна своє життя оберігати і підтримувати. До цього закликає нас і Мати Тереза, лауреат Нобелівської премії миру, котра здобула вселюдське визнання і широку популярність завдяки своїй глибокій мудрості й силі співчутливої душі, у своєму духовному заповіті людству:

Життя – це можливість...

Скористайся нею.

Життя – це краса. Захопися нею.

Життя – це мрія. Здійсни її.

Життя – це виклик. Прийми його.

Життя – це обов'язок твій насущний.

Виконай його.

Життя – це гра. Стань гравцем.

Життя – це багатство.

Не змарнуй його!

Життя – це надбання. Бережи його.

Життя – це любов.

Насолодися нею сповна!

Життя – це таємниця. Пізнай її.

Життя – це пісня.

Проспівай її до кінця.

Життя – це боротьба. Стань борцем.

Життя – це безодня невідомого.

Безстрашно вступи в неї.

Життя – це удача. Шукай цю мить!

Життя – таке прекрасне –
не загуби його!

Це твоє життя. Борися за нього! [6, с. 7].

У християнському етичному вихованні молоді найважливішими завданнями є: формування розуму; творення на основі розуму і віри власних ідеалів та чеснот, ціннісних орієнтирів; осячення духовного стану, в якому: у розумінні людини пануватиме віра і вона керуватиметься чеснотою Божої мудрості, що наставляє розум розважно шукати правду; у волі – любов, що керуватиметься чеснотою справедливості, що наставляє волю бажати знайдену розумом правду у почуттях – надію, яка керуватиметься чеснотами мужності і стриманості, які керують почуттями у небажаній ситуації і стримують нахили злих почуттів, – утвердження стану, за якого розум, віра і совість керуватимуть усіма порухами волі. Християнське етичне виховання ґрунтується на житті людини у вірі, яка все прощає і зносить; у надії, яка ніколи не розчаровує та у любові, яка взамін нічого не вимагає. З цього міркування над завданнями християнського етичного виховання перед нами постає людина мудра, котра має в собі тверду віру, терпляча, альтруїстична. Святий Августин справедливо повчав: “У другорядному свобода, в головному – єдність, а у всьому – любов”.

Християнське етичне формування спирається на засоби превентивної системи, розробленої відомим педагогом і святим ХІХ ст. Іваном (Доном) Боско (1815 – 1888). Основою превентивної системи виховання є релігія, розум і наука. Вся система будується на доброті, довір'ї і любові до вихованців. Засобами християнської виховної системи І. Боско є: християнська релігія, що включає в себе практикування Заповідей Божих, які регулюють відносини людини з Богом і ближніми та наголошують про пошану власного і чужого життя, чистоти, майна, честі, слави і почуттів; виховна атмосфера доброзичливості та родинної безпосередності; індивідуальний підхід через пізнання людини і спеціалізацію виховання; організація дозвілля і праці та безперервна зайнятість; моральні покарання і нагороди, що виключають суворі кари. Християнське моральне виховання є безперервною працею над формуванням душі і тіла методом для досягнення нею повної злуки з Богом. Метою християнського формування є виявлення, формування та розвиток природних та надприродних задатків душі й тіла до осягнення єдиності життя людини з Божими законами. За визначенням О.В. Огірко, християнське моральне виховання – це процес формування і розвитку духовного та фізичного потенціалу людини. Дослідник подає такі принципи християнсько-етичного формування особи:

- 1) ненасилля;
- 2) своєчасність;
- 3) єдність педагогічних впливів;
- 4) принципи особистості;
- 5) антропологічний принцип (повага людської гідності);
- 6) невпинне піклування;
- 7) відповідальність;
- 8) любов;
- 9) покора;
- 10) інтеріоризація (увнутрінення);
- 11) містагонія (променевий процес виховання).

Християнське етичне виховання є альтернативою до соціуму, який оточує нашу молодь. Інформація, яку отримує молодь від мас-медіа, телебачення, сучасної літератури, штовхає їх до насильницьких, агресивних методів вирішення своїх проблем. Наркотики, алкоголь, розпуста є втечею від дійсності. Тому Християнська етика, дотримання Божих законів можуть стати для них шляхом до реальної дійсності.

Повчальним у цьому змісті є відомий вислів: «Помилки лікарів не виправляють – їх закопують у землю, а помилки педагогів носять упродовж цілого життя у собі». Філософське бачення формування і виховання особи та її духовності можна згорнути у твердження: «Ніхто не може дати того, що сам не має».

У християнському формуванні духовності дитини послух повинен виховуватися з раннього віку. У цьому також значення має приклад батьків: якщо між ними не буде поваги до волі іншого – дитина не навчиться послуху. Послук виражає любов. Діти, які завжди чинять по-своєму, не зможуть навчитися любити. Адже в юному віці послук означає «робити, що сказано», а у дорослому «визнавати волю іншого з любові».

Одна з характерних рис християнського життя в миру – це щедрість, гостинність, милість до тих, хто її потребує. Ці якості також потрібно закладати в дітях у ранньому віці.

Іван Золотоустий говорить, що карати свою дитину можна лише строгим голосом і попередженням, а не фізично. У Святому Письмі сказано: «Гніваючись – не грішіть» (Еф.4: 26). Якщо гнів необхідний – це повинен бути гнів любові, що з'являється не з бажання мати перевагу, а з бажання навчити. Гнів повинен бути не виходом наших емоцій, а педагогічним інструментом. Святий Іван Золотоустий говорить: «Як тільки помітиш, що страх діє на дитину, стримайся, бо природа наша потребує послаблення».

Якщо дитина довіряє батькам і поважає їх, то суворого образу обличчя достатньо для того, аби вона усвідомила, що вчинила недобре. Дисципліна повинна полягати у мудрому й справедливому ставленні до дитини (за ситуацією до дорослої людини). Мета її – навчити розрізняти добро і зло. Діти особливо чутливі до справедливості, їх вражає, коли бачать у своїх батьків лють через дрібницю. Коли ми попереджаємо перш ніж покарати, то наше попередження не повинно виходити за межі того, що ми справді можемо зробити. Після покарання ми мусимо дати зрозуміти дитині, що можемо її вибачити.

Наша любов до дітей повинна бути для них прикладом Божої любові до людства. Це означає, що коли дитина зізнається у своєму поганому вчинку, нам слід пом'якшити докори або покарання. Цим ми ні в якому разі не заохочуватимемо її до

гріха. Дитину доцільно підбадьорити, щоб вона не намагалась приховувати свої провини або вигадувати «слова лукаві для виправдання діл гріховних» (Пс.141:4). Потрібно дати їй відчуття радості «блудного сина», котрий повертається до своєї родини.

У вихованні, на думку О. Маркуша (1891 – 1971) має домінувати педагогічний такт – поміркованість, стриманість, доброзичливість, вимогливість. Він радив педагогам ніколи не приховувати беззаконня, несправедливість чи негідні вчинки вихованців.

Ніколи не слід погрожувати дітям, вдаючись до імені Ісуса Христа. Не слід допускати, щоб дитина думала, що Господь не любить її через погану поведінку. Ми повинні користуватися власним авторитетом і не перетворювати Христа на карателя. Діти можуть зненавидіти Господа, коли захворіють або побачать хворими когось. Вони будуть думати, що Ісус Христос карає їх за гріх і що Він їх не любить. Але це ж не так. Ісус Христос любить грішників, Він навіть помер за них на хресті.

Вимагаючи дисципліни і послуху, потрібно не забувати і про розвиток характеру дитини. Наше педагогічне завдання полягає зовсім не в тому, щоб зламати волю. Малу дитину вчать робити те, що їй говорять, аби розвинути в ній самопожертву й повагу до ближніх. Якщо ж ми знищимо в дитині волю, то цим позбавимо її якості особистості – тієї необхідної зброї християнина в боротьбі за виживання. Ось те, про що слід пам'ятати, коли намагатимемось вгамувати вперту дитину.

Постійно забороняти – це немудро. Діти повинні знати причину заборони. Зовсім маленьких дітей краще відволікати або відвести від “забороненого” об'єкта, а не просто сварити безперестанку, залишаючи спокусу видимою. Ми інколи можемо переконатися, що дуже впертій дитині менше нашкодить, якщо дозволити їй щонебудь випробувати самій. Що стосується твердої заборони, то вона діятиме ефективно, коли наші діти довіряться нам. У випадку, коли ви радите своїй дитині просити поради у духовного отця або вчителя християнської етики, то вже й самі мусите діяти у відповідності до того, що скаже священник або педагог.

Дуже важливо, формуючи духовність дітей, щоб вони відчували злагоду у стосунках між своїми батьками. Це означає, що в присутності дочки чи сина батько з матір'ю не повинні навіть сперечатися між собою. Якщо ж діти побачили і почули, як ви сваритеся, то нехай вони побачать і почують, як ви миритеся. Діти дуже чутливо переживають такі життєві сцени, страждають від цього. Неможливо досягти абсолютної злагоди між двома людьми. Проте суперечності між батьками не повинні створювати враження про те, що стосунки між ними остаточно зіпсовані. Слід пам'ятати: злагода між батьками – це запорука того, що діти ростимуть щасливими і що в майбутньому в них будуть щасливі сім'ї, що пануватиме злагода і в суспільстві – спільному домі.

Батьки та вчителі, котрі є християнами, повинні надихати своїх дітей на любов до Ісуса Христа і Божої Матері. Якщо дитина ростиме, шануючи Господа й Богородицю, то її серце утвердиться у Бозі. І навіть, коли вона, будучи вже дорослою, відійде від Церкви, то у своєму серці не заперечуватиме Христа – а цього може бути достатньо для її спасіння.

Одним з вагомих християнсько-етичних концептів формування духовності особистості є атмосфера молитви й любові. Ця атмосфера повинна будуватися на основі особистого прикладу батьків. Лише за таких умов дитина творитиме молитву серцем. Для неї це буде природна справа, яка не потребуватиме логічних доказів. А основне – дитина буде відчувати Божу присутність.

Із життя святих відомо, що часто на їх долю мав вплив хтось із праведників. Так, наприклад, Святий Нектарій завжди згадував, як стояла на молитві перед іконами його бабуся. Це ще раз переконує нас у тому, що в навершенні дітей до Бога приклад любові й молитви набагато ефективніший, аніж просто слова.

Без сумніву, праця батьків, християнських педагогів, духовних наставників-священиків – складна, в якійсь мірі суперечлива. Адже, з одного боку, ніхто не може нав'язати любов до Бога іншій особі, з іншого – цього й не слід робити. Ми воліємо любити Бога вільно і бажаємо цього всьому людству.

У часи духовного і національного відродження в Україні частково вирішилася проблема підготовки викладачів християнської етики завдяки спільним зусиллям і старанням Катехитично-педагогічного інституту Львівської богословської академії, Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Ужгородської греко-католицької богословської академії ім. бл.свчм. Теодора Ромжі, Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, Івано-Франківської духовної академії, Національного університету «Острозька академія» та Донецького державного інституту штучного інтелекту. З точки зору міжнародної інтеграції, у підготовці фахівців з духовно-морального виховання в Україні беруть участь: Український католицький університет в Римі, Католицький університет в Любліні (Польща), Греко-католицький богословський факультет Пряшівського університету у Пряшеві (Словаччина), Факультет православного богослов'я Пряшівського університету у Пряшеві (Словаччина), Греко-католицька духовна семінарія єпископа Павла Петра Гойдіча, Православна духовна семінарія та Екуменічний центр цього ж університету.

Висновки. Зазначимо, що духовність постає як основа національної ідеї. Її формування розглядаємо як складний, багатогранний психолого-педагогічний процес упродовж усього життя людини, на який впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. Спираючись на власний багаторічний педагогічний досвід та спостереження, можна стверджувати, що формування духовності особистості саме через християнську систему виховання є ефективним.

Перспективи подальших розвідок з цієї проблематики вбачаємо у співпраці різних соціально-виховних інституцій суспільства.

Список використаних джерел

1. Баяновська М.Р. Августин Іванович Волошин про християнські цінності у вихованні / Марія Романівна Баяновська // Закарпатські Волошинські читання: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Ужгород, 25 – 30 березня 2013 року) / Наук. ред. І.В. Козубовська, В.В. Левкулич, В.І. Староста, І.О. Стряпко. – Ужгород: Видавництво ФОП Бреза А.Е., 2013. – С. 112.
2. Баяновська М.Р. Духовний розвиток особистості педагога: парадигмальний підхід / М.Р. Баяновська, М.В. Опачко // Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота [ред. кол. І.В. Козубовська]. – Ужгород: Видавництво «Говерла», 2014. – Вип. 34. С. 29 – 32.
3. Баяновська М. Формування духовності особистості в нових історико-культурних умовах / Марія Баяновська // Педагогічні інновації у фаховій освіті: збірник наукових праць. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2015. – Вип. 1(6). – С. 200 – 204.
4. Вишневський О.І. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / Омелян Іванович Вишневський. – Львів: Львівський обласний науково-методичний

- інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенко. – 1996. – 238 с.
5. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Проспівай свою пісню до кінця // Карпатський голос. – 1999. – №18 (164). – 15 – 21 травня. – С. 7.

Баяновская Мария. **Христианско-этический концепт формирования духовности личности.** *В статье рассматривается христианско-этический концепт формирования духовности личности. Акцентируется внимание на христианско-этическом воспитании, которое разделяет духовную жизнь человека на три компонента: мышление; чувственность; свободу.*

Обосновано ценности христианской системы воспитания и эффективность её влияния на духовность личности. Доказано, что в формировании духовности личности важное место занимает христианская этика – наука об уважении физической и духовной жизни человека на основе приоритета абсолютных ценностей, которыми наполнена христианская культура.

Ключевые слова: *духовность, христианско-этический концепт формирования духовности личности, христианская система воспитания, христианские ценности.*

Bayanovska Maria. **Christian Ethic concepts of forming a spiritual person.** *In the article Christian Ethic concepts of forming a spiritual person are considered. It is focused on Christian moral education which divides spiritual life into three components: thinking, sensuality and volition.*

The values of the system and effectiveness of impact on individual spirituality are justified.

It is proved that Christian Ethics occupies an important place in the formation of spiritual identity. Christian Ethics is a science of respect of physical and spiritual life, based on the absolute values that Christian Culture is filled with.

Keywords: *spirituality, Christian Ethic concepts of forming a spiritual person, Christian values, Christian system of education.*

УДК 37.034

Ваколя Зоряна

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА ПРИКЛАДІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ ЗАКАРПАТТЯ 1920-1930 рр. В УМОВАХ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

У статті висвітлюється історико-педагогічний досвід педагогів, культурних діячів, мислителів Закарпаття 1920–1930 рр. Особливу увагу приділяється принципам навчально-виховного процесу, реалізація яких актуалізується при використанні історичного досвіду. Аналізується роль педагогів у моральному вихованні учнів, застосовуючи історичну методологію.

Ключові слова: моральне виховання, історичний метод, принципи навчально-виховного процесу, викладання, історичний метод у моральному вихованні, педагоги морального виховання.

Постановка проблеми. Серед першочергових завдань нинішньої школи яскраво виділяється проблема морального виховання дітей та молоді, оскільки саме вони є суб'єктами реалізації національної освітньої політики України. Значна частина видатних представників культури, творчої інтелігенції, вчених і митців, педагогів, філософів і мислителів століттями створювали ціннісно-культурний фонд нації, який проявляється у ментальності українців. Отже, чимало поколінь виховувалося на усталених моральних нормах.

Однак реалії сучасного суспільства вимагають таких особистостей, які б усвідомлювали сутність демократії, самостійно мислили, активно діяли, були здатними до самореалізації в умовах трансформаційних процесів та при цьому залишалися високоморальними людьми. Рівень такого розвитку особистості є, за визнанням провідних філософів вітчизняної освіти, головним важелем прогресу [1, с. 2].

У законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, в Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Основних орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів визначено завдання виховання у підлітків і молоді високих моральних якостей, громадянськості, відданості справі вітчизняного державотворення, залучення юнаків і дівчат до суспільного життя країни, формування досвіду моральних дій на засадах демократичних цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні питання морального виховання засобами історичного досвіду нації розкрито у працях І. Беха, І. Зайченка, М. Іванчук, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, а щодо Закарпаття – М. Кухти, Н. Ребрик, В. Росула, Л. Ходанич, П. Ходанича.

Означену проблему розробляли також такі відомі українські та зарубіжні вчені: з питань історії України та культурно-освітніх процесів у Закарпатті – М. Вегеш, А. Волошин, В. Габор, В. Гомоннай, І. Добош, М. Токар, А. Штефан та ін.; з теорії і практики навчання у Закарпатті – О. Бенца, М. Кляп, М. Кухта, Г. Розлуцька, В. Росул, П. Ходанич; з історії розвитку загальної і професійної освіти в Україні – А. Бойко, В. Драченко, В. Кремень, Н. Лавриченко, Т. Поніманська; з теорії та історії морального виховання – І. Бех, Н. Дічек, А. Макаренко, Н. Муляр, Н. Опанасенко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська.

Історико-педагогічний досвід виступає фундаментом поступового розвитку націй і народностей, збагачення їх традицій, культур, ментальної свідомості. На основі історичної пам'яті акумулюються найкращі інтелектуальні й творчі здобутки, використання яких є невід'ємною складовою перспективного потенціалу суспільного розвитку. Особливо це стосується періодів, коли політична влада пропагує демократичні цінності й стимулює громадянське суспільство до гуманістичного й високоморального самовдосконалення.

Розвиваючись у світлі передових суспільних ідей, школа та освіта Закарпаття 20–30-х років ХХ століття демонструвала прогресивний поступ від освіти авторитарної до освіти демократичної. На жаль, у радянські часи, в умовах тоталітаризму, школа відійшла від людиноцентристських орієнтирів, ідей християнського гуманізму. У час демократичних реформ та плюралізму в освіті, вважаємо, школі та педагогіці необхідно повернути надбання 1920–1930 років у цій галузі на Закарпатті.

Ідеї демократії, гуманізму, міжетнічної толерантності, культурного відродження, християнських засад добра, духовності, альтруїзму, патріотизму та національної свідомості, іміджу знань та високої культури, сім'ї та моралі, підняті в матеріалах педагогічного змісту на сторінках ЗМІ в 1920–1930 роках на Закарпатті, повинні творчо використовуватися у сучасному навчально-виховному процесі, особливо в ракурсі ідей гуманістичної педагогіки.

Мета статті полягає у розкритті ролі та шляхів творчого використання історичного досвіду морального виховання, відображеного на сторінках педагогічної преси в 1920–1930 роках на Закарпатті, в сучасному навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історично так склалося, що саме Закарпаття у 1920–1930 роках, що входило до складу Чехословацької республіки під назвою Підкарпатська Русь, було чи не єдиним на той час українським регіоном, де демократичний характер відносин був пронизаний політико-правовою підтримкою, оскільки інші українські території потерпали тоді від авторитарних і тоталітарних впливів (Радянська Україна, Північна Буковина, Східна Галичина). Тому саме це дає підстави провести тісні паралелі відносно демократичного розвитку тогочасного Закарпаття і сучасної України, особливо в освітньо-виховній сфері.

На Закарпатті моральне виховання дітей і молоді має давні традиції, які були започатковані поширенням християнських цінностей. Більше того, регіон, який перебував на перехресті різних західних і східних культур, створив ментальну особливість місцевого населення, яка увібрала в себе кращі здобутки світової морально-духовної минувшини. Ця культура поширює добро, любов, красу, толерантність, милосердя і справедливість.

Адже саме історія показує, що на Закарпатті молодь завжди мала підтримку в напрямі поширення родинних цінностей, народної культури, рідної мови, моралі, духовності. У регіоні на ментальному рівні було закарбовано важливість процесу морального виховання, оскільки воно вмотивовано є першоосновою зародження громадянськості і регіональної та національної компетентності, моральної свідомості та моральної культури, соціалізації молоді генерачії. Процес морального виховання тісно пов'язаний із вихованням у національних культурно-історичних традиціях багатонаціонального краю.

Засаднича роль в навчально-виховній роботі школи належить принципам навчання та виховання. Залучаючи історичний досвід в навчально-виховний процес сучасного освітнього простору, необхідно орієнтуватися на принципи науковості, індивідуального підходу, зв'язку теорії з практикою, наочності, етнізації та культуровідповідності, природовідповідності, гуманізації, історизму, естетизму, емоційності, біографізму.

Незважаючи на те, що в школі сьогодні панує інтелектуально-духовна гуманістична педагогіка, вона, однак, трактує кожен предмет ізольовано, тому важливо не забувати про цілісне формування духовного світу особистості, у зв'язку з чим особливого значення набуває ідея морального одухотворення навчального матеріалу за допомогою просвітницької візуалізації, тобто поширення морально-виховних ідей у регіональній періодиці та інших ЗМІ. Цей феномен є процесом встановлення суб'єктом зв'язку кожного окремого знання чи дії з вищою духовною цінністю і надання, таким чином, навчальним надбанням особистісної значущості, коли его-мотиви (зверхність, самозвеличення) чи широкі соціальні мотиви (соціальне визнання й престижність, соціальний статус) поступаються місцем мотивам, що відображають вищі морально-духовні цінності (діяльна любов, добросовісність, безкорисливість, справедливість, відданість, великодушність, милосердя, чесність тощо) [1, с. 63-66].

У зв'язку з принципом одухотворення вагомим значенням набуває краєзнавчий матеріал, що ґрунтується на конкретних постатях і фактах, пов'язаних з подвижницькою діяльністю. Однією з таких постатей є, безперечно, Августин Волошин – відомий педагог і яскравий патріот доби першої половини ХХ століття, постать якого розглядається в наукових та педагогічних дослідженнях, у першу чергу, в ракурсі історичному, громадсько-політичному, культурно-освітньому (С. Аржевітін, М. Вегеш, В. Гомоннай, М. Зимомря, М. Кляп, В. Тарасюк, М. Токар) [2]. Його досліджують, здебільшого, як визначного політичного та громадського діяча, проте роль постаті А. Волошина-педагога у навчально-виховному процесі з огляду на сьогодні є не менш важливою.

Бажано, щоб педагог вмів використовувати навчальні, виховні та розвивальні цілі та добирав методичні засоби відповідно до вікових особливостей учнів. Якщо в основній школі це ознайомча бесіда, мета якої – поповнення знань про рідний край, введення їх у систему історичних фактів, суспільних явищ, розвиток пам'яті, аналітичних здібностей, формування патріотичних почуттів, то в старшій школі (особливо в профільних класах суспільно-гуманітарного напрямку) – це шкільна лекція, мета якої – формувати в учнів цілісний світогляд, духовність, національну самосвідомість, почуття національної гідності, активну громадянську позицію.

До теоретичних засад, на яких ґрунтуються методичні моделі навчання предметів суспільно-гуманітарного циклу в середній школі (за допомогою яких формуються моральні цінності в учнів), належать принципи викладання, завдання освіти та відповідні вимоги до фахової підготовки вчителя; психолого-педагогічні особливості сприймання предметів учнями певної вікової групи. Як зазначає Г. Токмань, “основи викладання повинні мати концептуальну єдність, спільну ідею, систему духовних цінностей і мету”, а “засадничі наукові положення мають бути реалізовані на всіх рівнях викладання: у типології уроків, системі методів і прийомів, видах та формах навчальної роботи” [3, с.31].

Концептуальною єдністю, спільною ідеєю всіх видів навчально-виховної роботи в школі є, на нашу думку, формування духовно багатого особистості з високорозвиненими почуттями патріотизму, національної гідності та самосвідомості, гуманізму, а в умовах Закарпаття – ще й, у першу чергу, полікультурності та культури добросусідства. У такому ракурсі постать А. Волошина виступає зразком морально-виховного ідеалу, де високі етнічні моральні якості переходять у християнський гуманізм.

Урок краєзнавства є уроком, де постать учителя проявляється найяскравіше, адже, працюючи в галузі краєзнавства, вчитель тим самим демонструє потяг до професійної творчості: краєзнавчі матеріали поки що достатньо не розроблені з методичного боку. З такої точки зору особливого значення набуває метод виходу за межі предмета, програми, підручника, коли вчитель приносить на урок додаткові джерела, наводить з них факти та

ілюстрації, використовуючи метод активізації творчості учнів, залучає їх до публікацій з морально-етичної та патріотичної тематики, що широко впроваджувалося педагогами 20–30 років ХХ століття на Закарпатті.

Ми переконані, що сучасний підхід до викладання гуманітарних предметів у школі передбачає максимальне врахування індивідуальних здібностей учнів, їхніх індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, задатків. Орієнтирами для вчителя на цьому шляху є інтенсифікація навчального процесу та диференціація навчання, особистісно-зорієнтований підхід, що використовувалися кращими педагогами і в минулому. Так, зі спогадів письменника Ю. Станинця відомо, що вчитель Берегівської гімназії К. Заклинський, вивчивши творчі здібності своїх вихованців, диференційовано роздавав домашнє завдання на уроках словесності: одним – написати творчу роботу про вулицю й місто чи вид з вікна, іншим – дослідити їх історію, ще комусь – намалювати картину, дібрати пісні тощо.

Одним із шляхів вивчення краєзнавства в старшій школі є використання вчителем традиційного лекційного викладу матеріалу із застосуванням наочності – фото-, фоно- та кіноматеріалів, артефактів та інших предметів. За умови добре продуманого уроку наочність стає заспівом до всієї теми. Так, на уроці історії лист хлопця-січовика, або ж його табель про успішність, що дбайливо зберігається у селянській родині, може задати емоційний тон усьому уроку. Те ж саме стосується пісень січових стрільців чи фотоматеріалів про гімназистів у лавах Карпатської Січі, матеріалів пожовклої від часу газети.

Проблемне питання, поставлене вчителем на початку уроку, скажімо, таке: “Якими, на вашу думку, рисами характеру повинен бути наділений герой, вписаний в історію Батьківщини?”, – є вагомим засобом активізації пізнавальної діяльності учнів, адже з цим питанням урок перетворюється на міні-дослідження, де прагнення отримати відповідь на проблему виливається в ґрунтовну активну роботу душі.

Роль епіграфа на уроці часто недооцінюється педагогами. Однак епіграф, узятий із наукової літератури, може слугувати висновком, до якого крок за кроком просувається процес колективного пізнання. Метод епіграфа успішно застосовував, наприклад, В. Пачовський у 1920-ті роки як гімназійний викладач історії. Сьогодні, наприклад, на уроці про А. Волошина епіграфами можуть бути вислови: “Його постать є прикладом мужності та відваги, відданості загальнолюдським ідеалам, любові до Батьківщини, нескореності перед будь-якими загрозами”; “З його іменем пов’язане піднесення рівня національної свідомості закарпатців, усвідомлення себе як складової частини великого українського народу”; “У нашій боротьбі більше значення має якість, ніж кількість, – тому закликаємо всіх до праці над собою” (А. Волошин) [4].

Емоційний виклад учителя, як відомо, справляє на учнів велике враження. Особливо важливими є емоції і образність для молодшого та середнього шкільного віку учнів. Таким чином варто і складати матеріал для педагогічних видань. Тому, вибудовуючи своє слово, вчитель орієнтується на вікові особливості дітей, використовує різні методи впливу, у тому числі й естетичні (публіцистика, твори мистецтва). Емоційністю викладу в школі першої половини ХХ століття відзначались уроки В. Пачовського, який як поет перемежував оповідь про минуле уривками власних поезій (зі спогадів його вихованців).

Шкільний урок з використанням краєзнавчого матеріалу варто будувати нетрадиційно – доповнити слово вчителя повідомленнями на основі пошукової діяльності, яку учні здійснювали самостійно за завданням та під керівництвом педагога, й із можливістю подання інформації більш широкому колу слухачів і читачів. Виховне

значення результатів пошукової діяльності учнів, оголошене та високо оцінене присутніми на уроці, є взірцем для інших.

А. Волошин, виступаючи на II З'їзді педагогічного товариства в 1926 році в Ужгороді, наголошував, що необхідно турбуватися “о вихованню способности до праці для родини, для народу і для людства” [5, с. 35]. Слушною є думка про те, що “виховання морально-етичних ідеалів у молоді має спиратися на усну родинну історію, бойові і трудові традиції українського народу, на повагу до своїх славних земляків та їхніх справ” [6, с. 39]. Слухання спогадів очевидців, перегляд уривків кінохроніки – емоційні засоби формування патріотичних почуттів, національної самосвідомості. Почуття національного пориву, високий моральний дух оборонців Карпатської України, як і шляхетність, добротність, приклад служіння власному народові А. Волошина, Марійки Підгірянки, О. Маркуша, В. Пачовського, І. Панькевича, С. Черкасенка, Ю. Ревая, Я. Голоти, А. Штефана є неоціненними засобами формування патріотизму в наш час. Конкретизація історії, спостереження уже відомого факту в долі конкретної людини є засобом емоціоналізації, “наближення” історії народу до життя молоді людини.

Під час використання фактичного матеріалу висуваються й вимоги: достовірність, правильність, точність; критичний підхід; урахування конкретних історичних умов; комплексний підхід до використання фактів [3, с. 89-90]. Тому виправдовує себе метод аналізу документів, задіяний як на уроці, так і в самоосвітній діяльності учнів у формі колективної, групової, індивідуальної роботи. Так, з цією метою доцільно використати фрагмент заповіту А. Волошина, його історичний виступ на Соймі Карпатської України, виступи на з'їздах учителів, на сторінках преси.

Такий самий ефект справляє звернення О. Маркуша до шкільної молоді зі сторінок журналу “Наш рідний край” із закликом любити свою землю, шанувати традиції та вивчати фольклор, збирати його і публікувати, або ж вступне слово В. Пачовського до книжки “Історія Срібної Землі”.

Порівняльно-історичний підхід до аналізу документів, зокрема порівняння положень Карпатської України із сучасними правознавчими матеріалами, сформує і розв'є в учнів критичне мислення, стане поштовхом для осмислення важливих речей. З цією метою учням варто пропонувати метод компаративізму систематично, повсякчас.

Незвичні форми уроку (урок-суд, урок-вистава, урок-зустріч із свідком подій), використання прийомів театралізації здатні запалити учнів до самоосвітньої пізнавальної діяльності, до різних видів творчості, що знайшло своє продовження, зокрема, в роботі Малої академії наук (МАН). У позаурочній роботі (гуртки, МАН) учні здійснюють дослідження, займаються самоосвітньою пізнавальною діяльністю. Такі види навчально-виховної роботи є вищим зразком освітньої діяльності, вони свідчать про добре сформований інтерес до предмета, а також впливають на подальший життєвий, зокрема профорієнтаційний, вибір учня.

Відомо, що в школі 1920–1930 років на Закарпатті особливу роль відігравали заходи, пов'язані з календарем. Календар пам'ятних дат і виховні заходи, пов'язані з ним: випуск стіннівок, підготовка та проведення вечорів, свят, екскурсії місцями бойових дій і визначних в історії подій, збір експонатів для музею, проведення екскурсій у шкільному музеї, запис спогадів учасників бойових дій, створення рукописної Книги пам'яті чи фольклору з відповідної тематики, листування з причетними до події людьми, дослідження виховного змісту конкретної публікації у ЗМІ минулого – все це буде мати виховний результат за умови особистісно-зорієнтованого підходу, індивідуалізації навчання і виховання, коли максимально враховуються особливості кожного учня, його

здібності та інтереси. Усе перераховане вище сприяє формуванню дослідницьких навичок учнів, їх професійному самовизначенню.

Важливо, щоб, використовуючи факти минулого як виховний засіб, учитель домагався духовної праці своїх вихованців. На думку М. Іванчук, “одним із різновидів праці душі є індивідуально-моральний. Його сутність полягає в тому, що вихованець докладє зусилля для формування в себе позитивних морально-вольових якостей..., завдання вчителя – викликати й спрямовувати їх через діяльність, наповнену переживаннями вихованця і емоційною оцінкою вихователя та взаємодією дитини з реальними об’єктами” [7, с. 42].

Засоби навчання: публікації в пресі, кіно- та фотоматеріали, видання про минулі часи, документи, спогади учасників подій, художні твори за належного підходу також можуть служити вагомим засобом виховання патріотизму та самоідентифікації. Пожовкла газета, з якої зачитується матеріал, здатна вразити дітей не тільки через зміст тексту, а й через саме матеріальне вираження, що свідчить про чиєсь бережне ставлення до об’єкта з минулого.

Важливою в цьому ракурсі є музейна педагогіка. Так, у Хустській загальноосвітній школі № 1 ім. А. Волошина діє кращий на Закарпатті тематичний музей, присвячений подіям Карпатської України, де численні експонати оповідають про часи визвольної боротьби української патріотично налаштованої молоді за соборну державу. Уроки, проведені тут, екскурсії, що готуються і проводяться самими учнями, мають неоціненне виховне значення.

Школа – це мудрий, патріотично сформований учитель. Від її активної громадянської та професійної позиції залежить не тільки накопичення учнем знань, а й, в першу чергу, підхід людини майбутнього до вирішення життєво важливих суспільних проблем. На думку професора Ф. Левітаса, “суспільні рефлексії на проблеми сучасного світу досить серйозно вплинули на свідомість молоді людини, виховуючи в ній соціальну пасивність, нігілізм, споживацьку психологію”, і “принципово вплинути на ситуацію, яка викликає занепокоєння, можуть школа, вчитель і особливо вчитель історії”, портрет якого визначається такими критеріями: висока професійна досконалість, свідоме прагнення до самовдосконалення, гуманістичні погляди у ставленні до дитини, відданість справі, високий рівень загальнокультурних та морально-етичних якостей [8, с.38].

Чим вищий науково-методичний рівень учителя, тим більше він схильний використовувати проблемний метод. Педагог, який багато читає, цікавиться своїм предметом не тільки в межах шкільної програми, у своїх вчинках, оцінках і діях демонструє взірець духовно багаті і культурної людини, уміє зацікавити учнів віднайденими документами чи позапрограмним матеріалом. У професійному плані важливо, щоб учитель володів такими методами, як вихід за межі програми, підручника, повсякчас демонстрував інтерес до дослідницької діяльності дітей, умів диференціювати та особистісно орієнтувати роботу з кожним учнем.

У педагогіці це повинен бути той, хто володіє арсеналом класичної та інноваційної методики викладання свого предмета. Вчитель повинен добре володіти прийомами диференціації, адже в психологічному плані він має розуміти учнів різної вікової категорії та різних індивідуальних можливостей.

У морально-етичному ракурсі це має бути патріот, демократ, гуманіст, який виступає порадиником, а не диктатором у навчанні та вихованні школяра. Комунікативні та організаційні компетенції вчителя відіграють першочергову роль, коли він працює з класом над поставленою проблемою, уміло вводить учнів у площину дискусії, аналізу результатів дослідження, критичного мислення.

Важливим є також аспект системності у формуванні моральних почуттів, зокрема патріотизму. Якщо в навчальному закладі сформовані традиції, які підтримуються всіма членами колективу (екскурсія на місце бойових дій чи життя та діяльності визначної людини, музейна діяльність, пошукова робота, календар визначних подій), це формує в дітей переконання у тому, що по-іншому бути не може, така система служить засадничими основами формування міцних патріотичних почуттів та національної самосвідомості й гідності.

Ще один важливий аспект використання історичного досвіду пропаганди ідей морального виховання у фахових періодичних ЗМІ – укладання сучасних підручників. Як зазначає П. Ходанич, на сучасному етапі українського державотворення, духовного відродження української нації популяризація педагогічної, наукової і літературної спадщини В. Бірчака, В. Пачовського, Марійки Підгірянки та І. Панькевича сприятиме розв'язанню багатьох актуальних педагогічних проблем, серед яких і “формування змісту навчальних дисциплін на засадах між- та внутріпредметних взаємозв'язків, морального, естетичного, фізичного і трудового виховання”, а “літературні твори В. Бірчака, В. Пачовського можуть бути використані при укладанні нових підручників з української літератури для середньої школи, поезії Марійки Підгірянки – для початкової школи. Педагогічний досвід, погляди на освіту та виховання письменників-педагогів можуть творчо використовуватись у реформуванні сучасної освіти, а також при підготовці студентів педагогічних вузів” [8, с. 174]. Такі спроби останнім часом уже заявляють про себе. Так, матеріали поетичних публікацій Марійки Підгірянки та В. Пачовського закарпатського періоду їх творчості (20-30-ті рр. ХХ ст.), друковані в ЗМІ у першій половині ХХ століття, знайшли своє місце в робочих зошитах з дисципліни “Культура добросусідства”, завдання якої – формування соціальної компетентності та створення толерантного середовища в процесі поліетнічного виховання.

Складність процесу морального виховання сучасної молоді полягає в неналежній увазі державної влади в цьому напрямі. Адже ефективність реалізації виховних аспектів залежить від державної політики, педагогічних інститутів, а також від масової пропаганди морально-виховних цінностей крізь призму системного використання засобів масової інформації.

Висновки. Питання творчого використання історичного досвіду пропаганди ідей морального виховання у фахових періодичних ЗМІ в навчально-виховному процесі сучасної школи, в окресленому ракурсі, набуває вагомого значення – це питання орієнтації школи на гуманістичну педагогіку, на формування християнських духовних цінностей і духовності людини в умовах сучасної української дійсності.

Головне завдання сьогодення вбачаємо у глибокому і конструктивному переосмисленні ролі морального виховання дітей і молоді для подальшого стабільного розвитку суспільства і держави. На сьогодні держава не виробила єдиного підходу до реалізації регіональної політики, яка повинна враховувати особливості регіональних культурних, етнічних та конфесійних чинників. Тільки спільне розуміння всієї гостроти проблеми інтелектуалами та владними функціонерами дозволить відродити джерела моральності традиційного українського середовища.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у обґрунтуванні тематики дослідницьких завдань для учнів, що беруть участь у роботі Малої академії наук.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Духовно-ціннісне переживання навчального матеріалу: сутність та виховна роль / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2013. – № 1. – С. 63–66.

2. Вегеш М. Августин Волошин. Життя і помисли президента Карпатської України / М. Вегеш, М. Кляп, В. Тарасюк, М. Токар; 2-е вид., допов. – Ужгород : Карпати, 2009. – 480 с.
3. Волошин А. Педагогічні твори / Августин Волошин. – Ужгород: ВАТ “Вид-во “Закарпаття”, 2007. – С. 34–37.
4. Зимомря М. Августин Волошин / М. Зимомря, В. Гомоннай, М. Вегеш. – Ужгород, 1995. – 102 с.
5. Іванчук М.Г. Виховання працею душі / М.Г. Іванчук // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 41–47.
6. Культура добросусідства. Я, моя сім'я, мої сусіди. Закарпаття: робочий зошит для 1-го класу загальноосвітніх шкіл Закарпатської області / Автори-укладачі: М.А. Араджионі, М.Ю. Кирик, Т.В. Палько, Л.П. Ходанич. – К.: ПП “Золоті Ворота”, 2015. – 80 с.
7. Левітас Ф.Л. Роль учителя історії в морально-етичному вихованні учнів / Ф.Л. Левітас // Шлях освіти. – 2013. – № 2. – С. 38–39.
8. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі / Г.Л. Токмань. – К. : ВЦ “Академія”, 2012. – 312 с.

Ваколя Зоряна. *Использование опыта нравственного воспитания детей на примере педагогической прессы Закарпатья 1920-1930 гг. в условиях современного учебно-воспитательного процесса. В статье освещается историко-педагогический опыт педагогов, культурных деятелей, мыслителей Закарпатья 1920-1930 гг. Особое внимание уделяется принципам учебно-воспитательного процесса, реализация которых актуализируется при использовании исторического опыта. Анализируется роль педагогов в нравственном воспитании учащихся, применяя историческую методологию.*

Ключевые слова: *нравственное воспитание, исторический метод, принципы учебно-воспитательного процесса, преподавание, исторический метод в нравственном воспитании, педагоги нравственного воспитания.*

Vakolya Zoryana. *Use of experience of moral education of children on the example of the pedagogical press of Zakarpattia 1920-1930 in the conditions of modern educational-educator process. In the article is illuminated the historical and pedagogical experience of experience of teachers, cultural figures, thinkers in Transcarpathia 1920-1930 GG Special attention is paid to the principles of the educational process, implementation of which is updated using historical experience. The role of teachers in the moral education of students applying historical methodology.*

Key words: *moral education, historical method, the principles of the educational process, teaching historical method of moral education, moral education teachers.*

УДК 37(477.87)(09)

Данилець Наталія, Розлуцька Галина

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ МЕТОДИЧНИХ ІДЕЙ ОЛЕКСАНДРА МАРКУША У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ЧИТАННЯ

У статті на основі аналізу змісту букварів – «Подкарпаторуський буквар», «Зорниця», «Буквар: читайте і пишіть» та читанок – «Друга читанка», «Перша читанка», «Живе слово», «Отчина», «Світло» проаналізовано особливості методичних поглядів одного із відомих освітніх діячів Закарпаття Олександра Івановича Маркуша у 20–30-і рр. ХХ століття. Акцентовано увагу на репрезентації при розробці дидактично-змістової моделі підручників для читання практичного педагогічного досвіду автора.

Ключові слова: шкільні підручники, Олександр Маркуш, методичні ідеї, букварі, читанки.

Постановка проблеми. У процесі модернізації загальної середньої освіти якість початкового навчання пов'язується з методологічним удосконаленням засобів навчання. Підручник як засіб навчання спрямований на зміст освіти, здобуття нових знань та їх творчу реалізацію. Підручники для читання є основним засобом опанування усіх інших предметів, особливою роллю яких є репрезентувати знання мови у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, розв'язання життєвих завдань, адаптацію дітей до життя в соціальному середовищі, громадське, патріотичне, полікультурне, морально-естетичне виховання. Серед пріоритетів методологічної модернізації підручників є їх наповнення соціокультурною лінією змісту, яка розкриє особливості української національної культури. Саме тому важливим є історичний досвід реалізації методичних ідей у змісті шкільних підручників у різних регіонах України.

Аналіз досліджень і публікацій. Зміст шкільних підручників як соціокультурний феномен представлено у працях І. Беха, Н. Бібик, Т. Байбари, В. Безпалько, М. Вашуленка, К. Пономарьової, О. Прищепи, В. Мартиненко, Н. Коваль, Я. Кодлюк. Проблеми шкільного підручника через призму практичного досвіду педагогів міжвоєнного періоду висвітлено у роботах І. Баїка, Б. Гречина, О. Каськів, В. Ковальчук та ін.

Особливу групу досліджень становлять публікації сучасних закарпатських дослідників історії педагогіки. Зокрема, В.В. Гомоннай, В.В. Росул, М.І. Талапканич, В.В. Химинець, П.П. Стрічик, Б.М. Качур аналізують розвиток і становлення освіти у Закарпатті. У працях Г.М. Розлуцької проаналізовано зміст шкільних підручників з позицій полікультурності. Виховна спрямованість змісту букварів в українських школах Закарпаття розглянута О. Фізеші. Особливості вивчення російської літератури розкрито Л.В. Маляр. Краєзнавець-філолог М.І. Сенько звертає увагу на фольклорне насичення шкільних підручників закарпатських авторів, вважає, що упорядники ввели до змісту букварів і читанок кращі зразки місцевого та загальноукраїнського фольклору. Дослідники В. Пальок, Н. Марфинець висвітлюють краєзнавчу спрямованість шкільних підручників.

Мета статті – проаналізувати зміст українських шкільних підручників для читання крізь призму методичних ідей Олександра Маркуша.

Виклад основного матеріалу. Демократичний лад Чехословацької республіки, до складу якої згідно з Сен-Жерменським договором (1919 р.) увійшло Закарпаття на правах автономії під назвою «Підкарпатська Русь», сприяв розвитку освіти. У цілому розвиток народної освіти і середньої школи привів до зростання кількості інтелігенції. За статистичними даними кількість осіб інтелектуальної праці зросла вдвічі. З-поміж визначних освітньо-культурних діячів Закарпаття почесне місце належить Олександрю Маркушу – одному із авторів шкільних підручників. У численних науково-методичних публікаціях О. Маркуш висвітлював актуальні питання педагогіки та розробляв рекомендації для навчання.

Основним засобом народошкільного виховання, є передусім, букварі і читанки. Підручник О. Маркуша під назвою «Подкарпаторуський буквар» у співавторстві з Е. Егрецьким та М. Гуляничем був видрукований у 1923 році. Буквар допущено до вживання у руських народних школах розпорядженням відділу цивільної управи Підкарпатської Русі 30 липня 1923 р. Тут подано друковані і писані букви. Підручник добре ілюстрований, малюнки відповідають змісту надрукованих текстів [9].

Книга містить кілька текстів на релігійну тематику, а саме: «Євангеліє» та «Церков», а у вірші «В неділю» коротко викладено принципи релігії. До циклу під назвою «Малі оповідання» увійшли невеличкі нариси, казки, вірші, пісні, загадки. Навчально-виховний потенціал містять такі твори: «Сидить Василь на припічку, держить kota за ниточку. Котик ротик розтулив та й Василька укусив», «Школяр», «Петрусьо» [9, с. 52–53, 55].

Особливу увагу читачів привертає оповідання «Хлібець» [9, с. 64–65], яке вчить молодших школярів любити і поважати важку працю селян-хліборобів. Любов до батьківського дому охарактеризовано у текстах: «Годний хлопчик», «Родна хата» [9, с. 53, 58]. У вірші «Мати», колискових «Колисанка», «Над колискою» [9, с. 55–56] оспівано материнську любов до дитини, а в творі «Без матері» [9, с. 56] – як важко дитині без материнської любові і підтримки. Ніжні почуття дитини до матері передано у тексті «Розмова» [9, с. 57].

Дбайливо підібрані до підручника оповідання та байки, в яких засуджуються такі негативні риси людського характеру, як скупість, заздрість, брехливість, невдячність («Вовк та коза», «Лев та медвідь», «Чиж і голуб», «Вовк та журавель», «Кто раз брехав – тому не вірують») [9, с. 66-68, 70]. Буквар завершується церковною і горожанською азбукою та молитвами.

Привертає увагу дослідників підручник О. Маркуша для молодших школярів – буквар «Зорниця»: перша книжечка до читання для руських дітей видана в Ужгороді у 1925 р. Цей буквар перевидавався кілька разів і був нагороджений першою премією на конкурсі підручників у 1924 р. [4]. У 1925 році Розпорядженням міністерства шкільництва і народної просвіти одобрений і допущений як підручник для народних шкіл з руською мовою навчання [11, с. 145].

На сторінках педагогічного часопису автор зазначає (цитуюмо мовою оригіналу): «Зорницю змагався я скласти так, щоби служила основою для учителя и полегшила так его роботу, як роботу дітини. Приняв я за основу вислідки новочасної методичної літератури сего предмета. Зато подав я з початку только печатнані букви. Неспоримо діло вже нині, що печатаними буквами легше навчитися читати, що писаний текст є для очей малої дітини тяжко розборчивый, шкодливый, дале, що рука – особливо нашої сільської – дітини не настолько заупражнена, щоби могла вже в перших місяцях науки орудувати грифлем, або олівцем и писати ніжні форми писаных букв. Напротив сего формы печатных букв суть прості, складуються они без помочных

ліній, мож їх надяговати різними способами (выкладовати из сірок, вирізовати, выривати из папирия, нарисовати простыми чертами) и легко их читати» [6, с. 131]. Підсумовуючи вище сказане, робимо висновок про те, що автор намагався створити новий, легкий у користуванні підручник.

Спираючись на багаторічні дослідження і враховуючи досягнення тогочасної педагогіки, О. Маркуш дійшов висновку, що дітей простіше навчити читати і писати за підручником материнською мовою навчання. У підручнику матеріал має бути розміщений за принципом: від простого до складного, від знайомого до незнайомого. Фольклорні твори, які автор ввів до підручника відповідали поставленим вимогам [10, с. 78–79]. Підбираючи матеріал до «Зорниці», упорядник звертав увагу на те, щоб твори мали виховний вплив на молодших школярів. Буквар містить тексти, які мають також розвивальне значення. Ілюстрації до підручника виконав закарпатський художник Стефан Кутлан. Переважна більшість малюнків – це краєвиди, елементи домашнього побуту, знаряддя праці, господарські речі, праця людей [4].

«Зорниця» складається з двох частин: перша букварна, а друга після букварна – «Перша читанка». У букварі подано азбуку (горожанську, церковну), завершується підручник молитвами – це свідчить про те, що автор дбає про духовність підростаючого покоління. Учням вчитися читати і писати за таким підручником було легко та цікаво. У букварній частині при вивченні букв подаються прислів'я, загадки, різноманітні віршики. Підбираючи матеріал до «Зорниці», упорядник поєднує навчальну мету з виховним потенціалом того чи іншого тексту. Дібрані О. Маркушем твори через зміст формують у молодших читачів любов до матері, сім'ї, рідної домівки, співгромадян, засуджують такі негативні риси людського характеру, як скупість, заздрість, невдячність, зухвалість, брехливість; характеризують працьовитість українського народу та змальовують красу рідного краю і виховують любов до рідної Батьківщини [10, с. 80–81].

Олександр Маркуш у одній із своїх статей дає вичерпні рекомендації стосовно методики викладання. Він стверджує, що найкращий буквар або методика нічого не варті без добре підготовленого учителя, тобто, хороший фахівець може виправити помилки та недоліки підручника та будь-якої методики. При використанні «Зорниці» в навчальному процесі, автор пропонує річну роботу поділити на чотири періоди: 1) підготовчі вправи, 2) читання і написання друкованих букв, 3) писані букви, 4) читання із «Першої читанки» та детально характеризує їх [5, с. 57].

Буквар «Читайте і пишть», укладачами якого є О. Маркуш та Ю. Ревай, вийшов друком у державному видавництві в Празі у 1937 р. Він невеликий за обсягом, всього 70 сторінок [1]. У підручнику до кожної букви (друковані та писані) подано ілюстрації та коротенькі тексти. Підібрані матеріали до букваря носять навчально-виховний характер. Сюди ввійшли такі тексти: «Правда скупого» [1, с. 56], де засуджується негативна риса людського характеру – скупість, «Гафія» [1, с. 66] – формує у школярів відповідальність, любов до батьків та повагу до старших, «Газдиня» [1, с. 68] виховує любов до праці у підростаючого покоління, «Маленькі горожане» [1, с. 70] – тут розкрито виховні ідеї, які пов'язані з патріотичною тематикою (показано любов до рідного краю).

Добротним підручником, на нашу думку, є «Перша читанка для 1 шкільного року руських народних шкіл», упорядкована О. Маркушем та Ю. Реваем, вона вийшла у 1931 р. накладом державного видавництва у Празі. Зміст книги розділено на чотири частини: I. Школа – Зима, II. Дома, на дворі, III. Весна, загорода, сад, IV. Літо, в селі, за селом [8]. Посібник добре ілюстрований, кожний малюнок відповідає

поданому тексту. На сторінці 37 є печатка Державної народної школи у Великому Березному. Це свідчить про те, що підручник використовувався у навчальній практиці у народних школах Закарпаття у 20–30-і рр. ХХ ст. Твір «Читанка» [8, с. 3], що розпочинає перший розділ читанки, налаштовує учнів на товариські стосунки у школі. У текстах «Роботники», «Лінивонець» [8, с. 10] засуджується така негативна риса людського характеру як лінивість. Оповідання «На помоч», «На дорозі» [8, с. 27, 35] виховують чуйність та любов до ближнього, вчать співпереживати та допомагати іншим. До четвертого розділу читанки упорядники підібрали матеріали, які оспівують чесну працю коваля та чоботаря – це тексти «Коваль» і «Чоботарь» [8, с. 32–33]. Завершується підручник творами «Моя хатка», «Наша родина», «Ми – русини» [8, с. 43–44], які виховують в учнів любов до рідної домівки, родини та Батьківщини.

Для другого шкільного року О. Маркуш та Ю. Ревай упорядкували «Другу читанку», яка вийшла друком у Празі. Зміст підручника складається з чотирьох розділів, які відповідають порам року [2]. Крім позитивних, було багато несхвальних відгуків на цю книгу. У часописі «Народна школа» був надрукований відгук А.А. Фаринича про підручник. Серед недоліків автор вказує на невідповідну мову, на неточності у відповідності програми, зауважує, що «Читанка» незадовільна з виховної точки зору. Стосовно ілюстрацій, рецензент вважає, що вони не зовсім підходять для характеристики карпаторуського краю та побуту. Це зображення галицького і чеського побуту. А.А. Фаринич вимагав переробити недосконале перше видання [13, с. 10]. Врахувавши побажання рецензента, автори докорінно переробили і доповнили друге видання.

До посібника ввійшли тексти, які розкривають красу рідної природи – у віршах Ю. Боршоша-Кум'ятського «Осінь», М. Підгірянки «Ярь», Т. Шевченка «Річка», О.Олеся «На полю», [2, с. 11, 60, 94–95] та ін. У підручнику вміщено багато творів і на шкільну тематику. Наприклад, вірші «Минуло літо», «Зимою», «Моли́тва школяра», «Грицько», «Дівчатам», оповідання «Василь іде до школи», «Пізній школяр», «Чистота у школі», «Знання – то сила!» [2, с. 3–8, 95] та ін. вчать дітей норм поведінки в шкільному колективі. Тематика працелюбства присутня в оповіданні «Рільник восени», казці «Повільний бусьок», вірші «Хто працює, не бідує», «Малий газда» [2, с. 18, 100, 108] та ін. Розділи «Зима» та «Весна» містять релігійні тексти, а саме: «Святий Отець Николай», «Святий вечір», «Великдень» [2, с. 30–31, 40–41, 78–79]. Наступні дібрані авторами до підручника тексти характеризують сімейні традиції, розкривають тему рідної землі, а також твори, що виховують моральні цінності у підростаючого покоління. Завершується читанка поезією патріотичного спрямування О. Духновича «Подкарпатські русини» [2, с. 128].

«Отчина»: читанка для 3-4 шкільного року народних шкіл (упорядники О.Маркуш, Ю. Ревай). Зміст цього підручника складається з чотирьох розділів: «Осінь» (с. 3–48), «Зима» (с. 50–106), «Весна» (с. 106–150), «Літо» (с. 152–194) [7]. Із перших сторінок автори підручника виховують в учнів любов до природи, рідного села, близьких людей; вірш Т. Шевченка «Мати» [7, с. 10] вчить любити і поважати рідну неньку. У підручник вміщено також твори закарпатських письменників (Луки Дем'яна – «Зимова природа на Верховині», «Ярна природа», Ю. Боршоша-Кум'ятського – «Зима на Верховині», «Ставайте діточки», «Весняна повинь», «Вітаю вас», «Гей не є на світі», «Я Русин», Олександра Духновича – «Руський марш», О.Павловича – «З новим роком», «Я син Beskidів»), а також твори української класики [10, с. 102].

Читанка містить багато творів на історичну тематику. Наприклад: «Плем'я Русинів» [7, с. 57–59], «Як прийняли слов'яни християнство», «Прихід мадярів», «князь Лаборець», «Ужгородський замок», «Воєвода Петро Петрович», «Із історії Хустського замку», «Грушівський монастир» [7, с. 102–104], «Панщина», «Як основалося Ясіня?» [7, с. 104–106] та ін. У тексті «Гуцульська хата» [7, с. 65–66] розкрито один з поширених у минулому типів народного будівництва гуцулів. З допомогою нескладного інструменту, переважно сокири, зводили майстри-гуцули з дерева житло на полонинах. Звичаї описані в оповіданні «Різдво», текстах «Сорок святих», «Великдень», вірші «Христос воскрес!».

У підручнику є доцільною добірка творів про школу. Зокрема, оповідання «До школи» та «Добра думка» (за Невідомським) [7, с. 5, 8], вірш М. Підгірянки «Пісня школяра» [7, с. 7] – розкривають переваги дружби, схвалюють взаємодопомогу у навчанні та вчать учнів налагоджувати дружні стосунки. Людина розвивається духовно й фізично тільки в праці. Без праці вона деградує. Будь-які спроби уникнути продуктивної праці зумовлюють негаразди для особистості і суспільства. Отож, елементи трудової діяльності розкрито в оповіданнях «Виноробство», «Народне виробництво джерги». Оповідання «Лущення кукурудзи» характеризує переваги колективної праці, яка є дуже корисною для виховання моральних якостей, дає змогу дитині відчувати себе частиною колективу. Читанка містить уривки «Із думок Т.Шевченка», та тексти «Олександр Духнович», «Хто був Еган» (за І. Кондратовичем) [10, с. 103]. Завершується «Отчина» текстом «Народний гімн підкарпатських русинів». Отже, до читанки автори підібрали такі матеріали, які висвітлюють історію, культуру та побут населення рідного краю.

Значним успіхом користувалась читанка для 5-6 шкільного року народних шкіл «Живе слово», видана у Празі [3]. Упорядники вмістили до підручника твори українських письменників Закарпаття (О. Духновича, О. Павловича, Ю. Боршоша-Кум'ятського, І. Невицької, Г. Стрипського, А. Седлачека) та українських класиків (Т.Г. Шевченка, С. Воробкевича, О. Пчілки, О. Кобилянської, Б. Грінченка, Б.Лепкого, С. Черкасенка та ін.). Зміст підручника розділено на чотири розділи за порами року. Підручник розпочинається творами про школу, які налаштовують учнів на плідне навчання. В оповіданнях (за А. Неверовим та А. Орловим) «Почали з жарту – вийшло поважно», «Сила в товаристві» розкрито переваги колективного навчання. У тексті, передрукованому з «Віночка», – «Хто ми?» розкриваються ідеї людської спільноти. Працюючи над цим текстом, учні поповнюють свої знання про розподіл людства на раси. Тут мова йде про те, що на світі є багато народів. Автор тексту пояснює, за якими ознаками відрізняються люди – це колір шкіри, належність до різних племен і народів [10, с. 104].

У тексті під назвою «Природні багатства Прикарпатської Русі», автором якого є М. Творидло розкрито природні багатства Закарпаття. В. Залозецький у тексті «Дерев'яні церкви» характеризує культурні цінності русинів. Багато уваги О. Маркуш приділяв матеріалам, які спонукають учнів любити свій рідний край, родину, друзів. Цю тематику викладено в ідеях вірша Ю. Боршоша-Кум'ятського «Де мій край?», «В чужині», «Люблю я», В. Гренджі-Донського «Верховино, мати...», І. Невицької «До дому», Б. Лепкого «Рідна хата» та ін. С. Воробкевич у своєму вірші «То наші любі, високі Карпати» оспівує красу Карпат, що вчить читачів любити і берегти природу [10, с. 105].

Зауважимо, що введення до читанки «Живе слово» історичних матеріалів є доцільним, зокрема, твори про Київську Русь. Це тексти «Князь Олег», «Ярослав

Мудрий», «Святослав, князь хоробрий», «Про короля Святополка», «Як святкували коляду на Давній Русі». «О державі Сама», «Через Словаччину», «Моравське-Слезько», «Чехія», «Старий «Орлой» на Празькій радниці», «Як жили давні чехословаки», «Переказ про Чеха», «Бланицькі лицарі» та ін. – це тексти, які розповідають про історію чехословацького народу. Історія народу Закарпаття коротко відображена в таких текстах: «Поход Юрія Раковця через Карпати», «Прилучення Підкарпатської Русі до Чехословацької республіки», де мова йде про те, як чехословацька делегація, маючи на руках рішення Центральної Ради Закарпаття та завдяки діяльності міністра іноземних справ Е. Бенеша, домоглася підтримки з боку членів світової конференції, яка проходила в Парижі у 1919 році. Тут 10 вересня 1919 р. було підписано Сен-Жерменський мирний договір, згідно з яким Закарпаття включалося до складу ЧСР на правах автономії під назвою «Підкарпатська Русь». Підручник містить добірку текстів про знаменитих людей світу: про французького вченого Луї Пастера – «Доброчинець людства», письменника – «Іван Франко», основоположника української літератури – «Тарас Шевченко», чеського педагога – «Ян Амос Коменський», закарпатського діяча – «Адольф Добрянський» та ін. [10, с.105] Отже, характеризуючи зміст читанки О. Маркуша «Живе слово» приходимо до висновку, що підручник містить твори, які виховують в учнів любов і повагу до друзів та сім'ї, уміння цінувати здобутки, зроблені людьми з усього світу.

Вагоме значення для практичної роботи шкіл мав підручник «Світло», читанка для 7-8 шкільного року народних шкіл, виданий у 1932 році в Празі. Печатки, які містяться на цій книзі підтверджують те, що за цією читанкою здійснювалось навчання у ремісничій повторній школі у Великому Березному та у Державній народній школі в Заріччі. Матеріал підручника поділено на 5 розділів: I. «Оповідання, казки, вірші»; II. «Історія – горожанське виховання»; III. «Краєзнавство – географія»; IV. «Природознавство – винаходи»; V. «Господарство – гігієна»; VI. «Додаток» (Конституція ЧСР, горожанські ділові листи) [12]. Перший розділ читанки розпочинається віршем А. Паніва «Школярський марш», а завершується казкою І.Франка «Осел і Лев». Між ними є перекази, народні пісні та казка «Учи лінивого не молотом, а голодом», яка виховує любов до праці та засуджує людську ваду – лінивість; різдв'яні звичаї розкрито у тексті В. Петрецького «Як колядують у Росішці».

Розпочинають розділ другий невеличкі тексти – «Президент Т.Г. Масарик до шкільної молоді», витримки «Із думок президента Т. Масарика» [12, с. 79–81], які впливають на вироблення правильного ставлення молоді до оточення. О. Маркуш та Ю. Ревай ввели до змісту підручника тексти, які знайомлять школярів з працями діячів Підкарпатської Русі, а саме: «Михайло Лучкай» В. Бірчака [12, с. 89–90], де охарактеризовано життя і діяльність закарпатського історика, культурного і церковного діяча першої половини XIX століття, автора «Граматики...» та шеститомної «Історії карпатських русинів»; «Олександр Павлович» (за Д.Зубрицьким) [12, с. 94–96] – публіцист, педагог, релігійний і культурно-освітній діяч; «Перший історик Підкарпатської Русі» С. Бочека [12, с. 101–103] – тут вміщено інформацію про Іоанікія Базиловича та коротку характеристику його праці «Короткий нарис фундації Федора Корятовича». З тексту Е. Свободи «Як творив Микола Алеш» [12, с. 112–114] учні знайомляться із творчістю чеського художника другої половини XIX століття. Твори Ф. Свободової-Гольдманової «Із краю Масарикового», Де Амічіса «Молодий падовський патріот», З. Вінтера «На Білій Горі», Й. Ферстера «Фрідріх Сметана», І. Копти «Милан Ростислав Штифаник»

ознайомлюють школярів з історією Чехословаччини та її визначними діячами. Я.Гербена у своєму тексті під назвою «Ян Амос Коменський» [12, с. 137–139] стисло характеризує життя і діяльність чеського педагога. До підручника також подано інформацію про класиків української та російської літератури у текстах – «Лев Миколаєвич Толстой» [12, с. 103–104] й «Та чотири хвилини з життя Тараса Шевченка» [12, с. 140–142]. Суспільні верстви (стани), закони і судочинство, просвіту і науку у середні віки охарактеризовано у тексті «Суспільний лад і життя в середні віки» [12, 151–154]. Твір «Монастирі і монастирське життя» [12, с. 154–155] коротко знайомить школярів не тільки з історією заснування найдавнішого монастиря в Європі, а й з життям і діяльністю монахів.

До змісту третього розділу внесено матеріали, що знайомлять школярів з красою та особливостями природи, населення, культури різних частин світу. Виклад матеріалів розпочато віршем «Перед екскурсією», в якому розкрито переваги відпочинку з друзями на природі. Красу навколишньої природи передають твори про карпатський край – оповідання С. Руданського «Краса Підкарпаття», вірш «Гей повіяв», тексти С. Кліма «Красоти нашої республіки», І. Фрігіца «У витковських гутах». Історію та звичаї одного із сіл краю описано у матеріалі А. Буркацького «Руська Мокра» [12, с. 163–166]. Господарську діяльність на одній із полонин Підкарпатської Русі охарактеризовано в тексті «На полонині Менчул» [12, с. 166–168], який вчить учнів любити працю.

Краса української природи змальована в текстах – Г. Хоткевича «Старий Київ», «Пороги на Дніпрі», М. Коцюбинського «Море», у вірші «Ніч на Дніпрі». Про різні куточки світу описано в творах М. Творидла «Данія і її жителі», Я. Неруди «Бахшиш», Е. Врази «Лови на слонів в Сіамі», Е. Берте «Як живуть на Гавайських островах», передруковані з англійських читанок «Образчики із Туреччини», «В Греції», «Про Лапландців», з читанки Крушельницького «На вершку Етни», з читанки «Родна мова» – «Чиказькі бойні», із часопису «Світ дитини» – «Через Анди», «На полях Аргентини», «Людські домівки» [10, с. 107–108]. Ці твори формують у дітей правильне світосприйняття та розширяють кругозір.

Перша частина наступного розділу читанки присвячена природознавству. Ця дисципліна вчить дітей любити та поважати природу, а також дозволяє їм ознайомитися з основами астрономії, географії, біології, хімії та фізики. Учні вивчають елементарні речі, як, наприклад, чому трава зелена, чому сонце світить, що таке повітря. Теми творів другої частини розділу розкривають творчу працю винахідників, які створили багато важливого і корисного для всього людства. Це тексти В. Келермана «В шахтах» [12, с. 285–294], М. Шамрая «На табаковій фабриці» [12, с. 304–306], «У цукроварні» [12, с. 299–303], Л. Яценка «Пригоди кожів» [12, с.309–312], «На миловарні» [12, с. 320–323], У. Сінклера «На американському заводі» [12, с. 312–315], І. Лайхеса «Залізо», А. Гебе «Добування нафти», В. Дашкевича «Торф» [12, с. 323–332], за Ф. Флюсом із 5 розділу «Хлібороб-винахідник» [12, с.370–372]. Завершується читанка додатком, де характеризується конституція Чехословацької республіки.

Висновки. На основі опрацьованих джерел та аналізу змісту букварів і читанок можемо зробити низку висновків. Виходячи з положення про те, що шкільний підручник належить до категорії спеціально, з певною метою створених засобів навчання і є носієм змісту освіти, О. Маркуш та його співавтори, при укладанні підручників для народних шкіл керувались дидактичним принципом систематичності та послідовності у навчанні.

Вдалих підбір творів, компактність, лаконічність тексту, рідна мова написання, відповідний ілюстративний матеріал – все це робило підручники О. Маркуша доступними для відповідного віку учнів, сприяло швидкому засвоєнню матеріалу.

Практичний педагогічний досвід О. Маркуша при розробці дидактично-змістової моделі підручників для читання дав можливість автору вдало поєднати тогочасні надбання науки, досвід європейського та українського підручникотворення.

При доборі та угрупованні матеріалу до своїх підручників автор вдало реалізує принципи доступності, наочності, гуманізації і наступності.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні реалізації О. Маркушем книгознавчих вимог при створенні книг для читання.

Список використаних джерел

1. Букварь. Читайте и пишіть / уложили : Александер Маркуш, Юліян Ревай. – Прага: Державне видавництво, 1937. – 70 с. (Одобрено розпорядком министерства школьництва и народної освіти з дня 23.VI.1937, число 83.334/37-I/1, яко учебник для 1-го поступного рочника народных школ с подкарпаторуським учебным языком).
2. Друга читанка для 2. поступного рочника народных школ / упорядковали: А. Маркуш, Ю. Ревай. 2-ге вид. – Прага : Державне видавництво, 1937. – 132 с. (Одобрено розпорядком Министерства Школьництва и Народной Освіты з дня 23. юня 1937 р., ч. 85.368/37-1/1, яко учебник для 2-го поступного рочника народных школ с подкарпаторуським учебным языком).
3. Живе слово. Читанка для 5-6 школьного року народных школ / сост.: А. Маркуш, Ю. Ревай. – Прага: Накладом держ. вид-ва, 1931. – 198 с.
4. Зорниця. Перша книжочка до читаня для руських детей / сост.: Александр Маркуш. – Ужгород: Книгопечатня “Свобода”, 1925. – 128 с. (Серія: Выдання Педагогичного тов. Подкарпатской Руси в Ужгороди. Ч. 11. (Допущена до уживаня в руських народных школах розпоряженем школьного отдела цив. управы Подкарпатской Руси з дня 21. юнія 1925, ч. 11.843/25.).
5. Маркуш А. Поступ по Зорници / А. Маркуш // Учитель. – 1927. – Роч. VIII. – Ч. 2-3. – С. 57–60, 101–103.
6. Маркуш А. Читання-писання в елементарной класі / А. Маркуш // Учитель. – 1925. – Роч. VI. – Ч. 7. – С. 129-137.
7. Отчина. Читанка для 3-4 школьного року народных школ / упоряд. : А. Маркуш, Ю. Ревай. – Прага: Книгопечатня Державного видавництва, 1931. – 198 с. (Одобрено розпоряженем Министерства Школьництва и Народної освіти з дня 21.IX.1931, число: 119.729/31).
8. Перша читанка для 1 школьного року руських народных школ / упоряд. : А. Маркуш, Ю. Ревай. – Прага: Книгопечатня Державного видавництва, 1931. – 47 с. (Одобрено для уживання в руських народных школах розпоряженем Министерства Школьництва и Народної освіти з дня 5 марта 1930, число: 16.253/I-30).
9. Подкарпаторуській Букварь / сост.: Е. Егрецькій, М. Гулянич, А. Маркуш. – Ужгород: Типографія «Школьная Помощь», 1923. – 80 с. (Допущено до дочасного уживаня в руських народных школах розпоряженем школьного отдела цив. управы Подкарпатской Руси з дня 30. юлія 1923, ч. 17.762/23).

10. Розлуцька Г.М. Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919-1939 рр.): монографія / Г.М. Розлуцька. – Дрогобич: Коло, 2005. – 282 с.
11. Розпорядження Міністерства Школярства и Народной Просвіты. Розпоряджене з дня 10. юнія 1925, ч. 14.694, котрым зміняєся поступ при адміністрації посвещения // Урядовый вистник школьного оддела цивильной управи Подкарпатской Руси. – Ужгород. – 1925. – Роч. V. – Ч. 5-6. – С. 139–145.
12. Світло. Читанка для 7–8 школьного року народних школ / упоряд.: А. Маркуш, Ю. Ревай. – Прага: Книгопечатня Державного видавництва, 1932. – 412 с. (Одобрено розпорядженем Міністерства Школярства и Народной освіти з дня 31.XII.1931, число: 186.987/31-I/1).
13. Фаринич А.А. Читанка для 2-го класса народных школ А. Маркуша и Ю. Ревая / А.А. Фаринич // Народна школа. – 1936. – Р. XVI. – № 3. – С. 8–10.

Данилец Наталья, Розлуцкая Галина. Репрезентации методических идей Александра Маркуша в содержании учебников для чтения. В статье на основе анализа содержания букварей – «Подкарпаторуський букварь», «Зорниця», «Букварь: читайте и пишите» и книг для чтения – «Вторая книга для чтения», «Первая книга для чтения», «Живое слово», «Отчина», «Свет» проанализированы особенности методических взглядов одного из известных образовательных деятелей Закарпатья Александра Ивановича Маркуша в 20–30-е гг. XX века. Акцентировано внимание на репрезентации при разработке дидактически-содержательной модели учебников для чтения практического педагогического опыта автора.

Ключевые слова: школьные учебники, Александр Маркуш, методические идеи, буквари, книги для чтения.

Danylets Natalia, Rozlutska Halyna. The Representation of Methodological Ideas of Oleksandr Markush in Textbooks for Reading. On the basis of thorough scrutiny of the content of such ABC books as: "Podkarpatorusky ABC", "Zornytsia", "ABC Book: Read and Write" and books for reading – "The Second Reader", "The First Reader", "The Living Word", "Otchyna", "Light" there have been analyzed methodological views of Oleksandr Markush, one of the prominent educational leaders of Transcarpathia in the 20-30-ies of the 20th century. Attention is focused on the representation of the author's practical pedagogical experience when designing a didactic and content model of textbooks for reading.

Keywords: school textbooks, Oleksandr Markush, methodological ideas, ABC books, readers.

УДК 378.22.015.31

Дідур Олександра

КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті розглянуто комунікативний аспект педагогічної діяльності, питання взаємодії педагогів та учнів, аспекти та функції педагогічного спілкування. Висвітлено ознаки успішної та неефективної педагогічної комунікації. Окреслено нові тенденції у розумінні ролі педагога в процесі навчання і визначено місце комунікації у процесі педагогічної взаємодії.

Ключові слова: комунікативна функція, комунікативна компетентність, педагогічна комунікація, педагогічна взаємодія.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної освіти дедалі більше актуалізує вирішення проблеми оцінювання професійності педагога, рівня його професійної компетентності, перспектив росту, можливостей професійного вдосконалення. Ключовим аспектом педагогічної діяльності є спілкування. Від умінь педагога ефективно будувати спілкування багато в чому залежить результат виховання й навчання. Ефективна реалізація комунікативної функції можлива при наявності в педагога готовності до її виконання, що включає певні цінності, мотиви, знання, уміння, здібності, навички, якості, досвід, які в сукупності визначають як інтегральну властивість особистості педагога – комунікативну компетентність.

Аналіз досліджень і публікацій. Комунікація (від лат. *communico* – робити спільним: ділитися, наділяти, обмінюватися, радитися, повідомляти, спілкуватися, приєднувати, зв'язувати, з'єднувати, брати участь) – це процес та стан взаємодії людини з внутрішнім і зовнішнім світами, на основі яких “Я” усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну основу через знаходження й визначення себе в “іншому”. “Іншим” може бути “Я”, “Ти”, “Воно”, “Ми”. “Інші” об'єктивуються в людях, природі, суспільстві, культурі, космосі, божестві, текстах, комп'ютері тощо [1].

Найчастіше категорія “комунікація” ототожнюється з категорією “спілкування”. Нероздільність цих понять простежується і в мовах інших народів. Так, переклад із багатьох інших мов поняття “communication” означає спілкування. Але деякі вчені дотримуються протилежної точки зору щодо співвідношення вищезазначених категорій. Так, початок розмежування понять спілкування та комунікації належить Є. Жаркову. На його думку, комунікація відноситься до галузі передачі й прийому інформації, спілкування – до процесів самоорганізації. Будь-яка комунікація є спілкуванням, але не кожне спілкування – комунікацією, тобто існує низка ситуацій, коли спілкування індивідів проходить без комунікативних зв'язків. Тоді цей процес є простою психічною діяльністю, спрямованою саму на себе [3].

Педагогічна комунікація – це багатоплановий процес організації, встановлення й розвитку обміну інформацією, взаєморозуміння й взаємодії між педагогами та учнями, породжуваний цілями й змістом їхньої спільної діяльності.

Одними з перших у дослідженні педагогічного спілкування почали вивчатися процеси сприймання та розуміння у системі “вчитель-учень” О. Бодальовим, В. Куніциною та ін.

Роль педагогічного спілкування для створення позитивного образу вчителя, підтвердження його професійної здатності серед інших компонентів процесу

виховання є вагомою. Причин багато, але основні полягають у тому, що зростає “інформаційний статус учня”, а вчителя, як це не прикро зауважувати, в окремих випадках залишається на візуальному рівні. Про це свідчать дослідження вітчизняних учених І. Трухіна, Л. Савенкової, Н. Волкової, В. Семиченко та ін., серед зарубіжних В. Кан-Калика, А. Мудрика, Ю. Частних тощо.

Н. Кузьміна, В. Кан-Калик, А. Мудрик, А. Щербакова та ін. у своїх дослідженнях довели, що спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності.

Незважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень щодо процесу педагогічного спілкування, детальнішого дослідження потребує таке питання, як особливості та функції педагогічного спілкування, а також проблема комунікативної взаємодії педагога та учнів.

Саме тому **метою статті** є висвітлення питань комунікативної взаємодії між педагогом та учнями, особливо в умовах роботи педагога як модератора, тьютора, фасилітатора тощо.

Виклад основного матеріалу. Одним із суттєвих аспектів комунікації є постійна взаємодія педагогів і учнів. У процесі цієї взаємодії відбувається особистісне зростання, творче збагачення обох сторін, що є необхідним елементом спадковості поколінь. У межах цього процесу провідна роль належить педагогу, функції якого мають специфічні якості й ознаки, а особистісні психологічні характеристики здатні впливати як на навчально-виховний процес загалом, так і на особистісний розвиток кожного учня. За статусом педагог і учні діють з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає, залучається до неї. Для того, щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним. Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні є особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога в спілкуванні, він повинен визнавати право учня на власну думку, позицію), проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття одне одного, співпереживають), нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції вчителя).

Отже, педагогічне спілкування є поліфункціональним явищем. Окрім комунікативного аспекту (забезпечення обміну інформацією і ставленням співрозмовників один до одного) можна виділити перцептивний аспект – співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження та інтерактивний аспект, а саме продуктивну взаємодію учасників комунікації.

У педагогічному процесі комунікація виконує такі функції:

- контактну (встановлення контакту як стану обопільної готовності до приймання і передавання повідомлення, змісту взаємозв'язку);
- інформаційну (обмін повідомленнями: прийом, передавання інформації; обмін думками, задумами, рішеннями тощо);
- спонукальну (стимуляція активності партнера з комунікації, спрямування його на певні дії);

- координаційну (взаємне орієнтування й узгодження дій для організації спільної комунікативної діяльності);
- пізнавальну (сприйняття, осмислення змісту інформації, пізнання внутрішнього стану співрозмовника; розуміння і вивчення навколишнього світу, особистості, колективу, себе);
- експресивну (можливість доступно, цікаво й емоційно виразно передавати знання, формувати уміння й навички; пробудження в партнерові необхідних емоційних переживань (“обмін емоціями”));
- встановлення відносин (усвідомлення власного місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших комунікативних зв’язків);
- організація впливу (зміна стану, поведінки, рівня комунікативних знань, умінь, досвіду, ціннісно-мотиваційної сфери співрозмовника тощо);
- управлінську (керування своєю поведінкою, вплив на інших людей).

Комунікацію, яка дає необхідний результат, називають успішною.

Ознаками ефективної мовної комунікації є досягнення поставлених цілей, успішність подолання перешкод, які можуть виникнути на їх шляху та налагодження міжособистісних стосунків.

Ознаками і причинами неуспішної мовної комунікації вчителя можна вважати комунікативний збій, комунікативний провал, перешкоди ефективності спілкування, так званий «комунікативний шум», комунікативні збої, тобто різноманітні помилки, занадто велика метафоричність, неточність висловлення думки, паузи, алогізми, непослідовність, обман, незнання особливостей мовної компетентності адресата, розбіжність обсягу внутрішнього словника в комунікантів, розбіжність їхніх концептуальних систем, різні психічні особливості комунікантів (емоційність, характер, темперамент, спосіб мислення), розбіжність їхніх стратегій мовленнєвої тактики, поведінки, нарешті, зовнішні перешкоди.

Умовою успішної комунікації є бажання її учасників спілкуватися (налаштованість на співпрацю); за відсутності такої кооперації виникає конфліктна комунікативна поведінка. На думку американського вченого Г. Грайса, успішна комунікація можлива за умови дотримання чотирьох максимів: інформативності (висловлення повинно бути змістовним), істинності (говорити тільки правду), релевантності (говорити тільки те, що стосується справи), ясності, чіткості (говорити коротко і зрозуміло) [2].

Діяльність педагога є неперервним процесом розв’язання різноманітних завдань і реалізується через:

- викладання (управління переважно пізнавальною діяльністю школярів);
- виховну роботу (організація виховного середовища та управління різноманітними видами діяльності, зокрема, пізнавальною, вихованців із метою їх гармонійного розвитку);
- класне керівництво (організація навчання і виховання учнівського колективу в певному класі);
- діяльність із самоосвіти та професійного самовиховання;
- управлінську діяльність (діяльність керівників освітніх закладів та їх заступників);
- організаторську діяльність (діяльність організаторів дитячого та юнацького руху в школі й поза нею);
- методичну діяльність (діяльність методистів із вивчення досягнень психолого-педагогічних наук і передового педагогічного досвіду);

- позашкільну діяльність (роботу в позашкільних закладах);
- науково-дослідницьку діяльність (діяльність педагогів-експериментаторів) [5].

Сьогодні необхідно враховувати тенденції глобалізації: темпи зростання обсягів інформації та нові рівні освітньої комунікації (технології колаборативного навчання, перевернутого класу, віртуального он-лайн навчання, змішаного навчання). Також важливо враховувати нові тенденції у розумінні ролі педагога в процесі навчання.

У проєкті “Нова школа” визначено роль педагога (учителя) – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [6]. Для того, щоб визначити, чи зміниться комунікативна функція педагога залежно від його ролі в педагогічному процесі, розглянемо значення тих понять, що визначатимуть педагогічну діяльність.

Отже, феномен коучингу полягає не лише у його навчальних можливостях, а також у формуванні соціальної культури саморозвитку та самовдосконалення. Значного поширення технологія коучингу набула у сфері управління і менеджменту, де її розглядають як партнерські стосунки, у яких тренер допомагає своєму підопічному досягнути бажаного результату в особистому і професійному житті, супроводжує його в досягненні поставлених цілей, мотивує і надихає. Коучинг визначають як творче партнерство, що дозволяє реалізувати особистісний і професійний потенціал людини. Його мета – постійні когнітивні, емоційні, поведінкові зміни, які сприятимуть досягненню цілей і збільшенню продуктивності [7].

Тьюторський супровід – це педагогічна діяльність з індивідуалізації освіти, спрямована на виявлення і розвиток освітніх мотивів та інтересів учня, пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми, на роботу з освітнім замовленням родини, формування навчальної та освітньої рефлексії учня [4].

Тьютор (від англ. tutor – наставник) – особа, що веде індивідуальні заняття із учнями за спеціальними освітніми програмами; репетитор, наставник [8].

Педагогічна фасилітація – специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, який має за мету допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допомагаючого, гуманістичного, діалогічного, суб’єкт-суб’єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри.

Фасилітатором є фахівець, який не зацікавлений у підсумках обговорення, не презентує інтереси жодної з груп-учасників і не бере участі в обговоренні, але несе відповідальність за якісне виконання завдань [9].

Спілкування з учнями за таких умов набуває дещо іншого формату, оскільки є суттєві відмінності у формі роботи педагога (учителя) і тьютора (фасилітатора, коуча). Педагог (учитель) знає відповіді, знає, як правильно до них підвести – і це є частиною професії, вони навчають правил і викладають закони. У тьютора (фасилітатора, коуча) інші цілі, інший стиль і привід для спілкування. Основним завданням педагога є безпосереднє управління процесом навчання, тоді як тьютор (фасилітатор, коуч) підтримує навчання і супроводжує самоосвіту. Щодо результативності, то педагог відповідає за передавання певної суми знань, а тьютор (фасилітатор, коуч) лише бере участь у пошуку знань, постійно формуючи індивідуальну відповідальність за отримані знання. Основним інструментом досягнення результату педагога є використання методик викладання, в той час як тьютор (фасилітатор, коуч) спирається на постійну рефлексію досвіду самоосвіти.

Отже, комунікативна взаємодія між педагогом та учнями набуває нового значення. Педагог не лише транслює інформацію і здійснює навчальну функцію, але й повинен допомогти дитині вибудувати свою освітню траєкторію, виявити освітні мотиви, індивідуальні здібності, запити. За допомогою комунікативних засобів педагог може здійснювати будь-який вплив на учня. За таких умов учасники комунікативної взаємодії набувають рівних умов спілкування. У подальшому вбачаємо актуальним дослідження проблем комунікації педагогів у процесі поєднання таких видів діяльності, як учитель, тьютор, фасилітатор, коуч.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К.: Вид. центр “Академія”, 2006. – 256 с.
2. Грайс Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс. // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 16. – С. 13–17.
3. Дмитренко К. А. Сутність професійно-педагогічної комунікації у педагогічній освіті / К. А. Дмитренко. – [Електронний ресурс]: Режим доступу: <file:///C:/Users/User/Downloads/Nzsp_2012_7_4.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.
4. Ковалёва Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. / Т. М. Ковалёва. – М.: Педагогический университет “Первое сентября”, 2010. – 56 с.
5. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. Посібник. / Г. М. Мешко. Серія: Альма-матер. Вид-во: Академвидав – 2010. – 200 с.
6. Проект для обговорення “Нова школа” – 2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <file:///C:/Users/0012/Desktop/new-school.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.
7. Романова С. М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті / С. М. Романова // Вісник Нац. авіац. ун-ту. Серія: «Педагогіка. Психологія». – 2010. – Вип. 3. – С. 83–86.
8. Універсальний словник-енциклопедія – Київ–Львів: “Всеуито”, “Атлас”, 2001. – 1575 с. – (2-е видання, доповнене).
9. Флемминг Ф. Преобразующие диалоги: учебник по практическим техникам для содействия личностным изменениям = An instruction manual of practical techniques for facilitating personal change: [ориг. изд. 1996] / Фанч Флемминг ; пер. с англ. Д. А. Ивахненко. – К.: Новейшая психология: Ника-Центр, 1997. – 400 с.

Дидур Александра. Коммуникативный аспект профессиональной деятельности педагога. Статья посвящена рассмотрению коммуникативного аспекта педагогического общения, вопросам педагогического взаимодействия педагога с учениками, аспектам и функциям педагогического общения. Рассмотрены аспекты успешной и неэффективной педагогической коммуникации. Очерчено новые тенденции в понимании роли педагога в процессе обучения и определено место коммуникации в процессе педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: коммуникативная функция, коммуникативная компетентность, педагогическая коммуникация, педагогическое взаимодействие.

Didur Oleksandra. The communicative aspect of the professional activity of the teacher. The article is devoted to the communicative aspects of pedagogical communication, the issues of pedagogical interaction among a teacher and students, aspects and functions of pedagogical communication. The article studies the aspects of successful and ineffective teaching communication; outlines the new trends in the understanding of the teacher's role in the learning process and the place of communication in the process of pedagogical interaction.

Keywords: communicative function, communicative competence, pedagogical communication, pedagogical interaction.

УДК 371.13

Кальницька Алевтина

АКСІОЛОГІЧНІ ЦІННОСТІ У МОДЕЛЮВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті обґрунтовано необхідність реалізації в системній цілісності ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі його професійно-педагогічної підготовки, вжиття невідкладних заходів щодо збереження цінностей освіти, накопичених вітчизняною школою і педагогічною наукою традицій та досвіду.

Ключові слова: аксіологічні цінності, аксіологічні пріоритети, моделювання професійної діяльності педагога, аксіологічний підхід, аксіологічна парадигма, цінність, ціннісні орієнтації.

Постановка проблеми. Сучасному суспільству слід визначити пріоритетне ставлення до цінностей освіти, до соціальної місії вчителя. Учитель – це основний стрижень духовної культури, від якого залежить те, якими ми є сьогодні, будемо завтра. Завтрашній день України визначатиметься переважно рівнем освіти і професійної підготовки сучасного молодого покоління, його світоглядної позиції, бажанням і вмінням брати активну участь у відродженні України. Учитель – центральна фігура суспільних перетворень, від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної діяльності.

Сучасна вища школа не реалізує в системній цілісності проблему формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця початкової освіти. У структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя цінності займають особливе місце, будучи основою, на яку спираються всі інші компоненти системи. Цінності тут – це духовні феномени, що мають особистісний сенс і виступають орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок студентів, майбутніх вчителів.

Аналіз останніх досліджень, публікацій. Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті вивчаються багатьма дослідниками (І. Бех, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, А. Міщенко,

В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова, Г. Щедровицький, А. Ярошенко та ін.), у яких аксіологічний підхід розглядається як фундамент духовної культури майбутнього педагога. Дослідники (І. Бех, В. Андреев, Є. Бондаревська, І. Ісаєв, В. Сластьонін та ін.) вважають за можливе при підготовці фахівців для освітніх установ у рамках вивчення педагогічних дисциплін спеціально виділити як методологічну основу аксіологічний підхід, який додасть процесу підготовки майбутніх вчителів ціннісно-орієнтаційної спрямованості.

Дослідження аксіологічних проблем історії освіти, звернення до загальнолюдських і національних цінностей як пріоритетів освіти, проблем духовності особистості були й залишаються потребою розвитку сучасної педагогічної освіти, тому що саме цінності є своєрідною ланкою, що поєднує минуле й майбутнє вітчизняної і світової педагогічної науки і практики [1].

Мета статті – розкрити значення аксіологічного підходу в системі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Значення аксіологічного підходу для підготовки спеціаліста полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів

системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала.

Аксіологія, яка надзвичайно активізувалася наприкінці ХХ століття, виступає складовим компонентом гуманітарної парадигми. Проте у ХХІ столітті ціннісний смисл людського життя у всіх його функціональних виявах набрав особливого значення.

Освіта – органічна частина духовного життя суспільства. Саме в цій системі створюється майбутнє, продукуються і передаються соціокультурні та особисті цінності. Таке високе призначення виховання і навчання підростаючого покоління вимагає підготовки фахівців в умовах гуманістичного освітнього простору, фундаментом якого може бути педагогічна аксіологія.

У сучасній науці проблема цінностей є предметом міждисциплінарного дослідження. Передусім необхідно визначити загальнофілософське трактування поняття аксіології, аксіологічного підходу та цінностей. Визначимо загальнофілософське поняття аксіології та цінностей. Аксіологія за філософськими словниками (грецьк. *ахія* – цінність, *logos* – слово, вчення) визначається як філософське дослідження природи цінностей; як філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як смислоутворювальних засад людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності та конкретним діянням і вчинкам [7].

Отже, аксіологічний підхід – це філософсько-педагогічна стратегія, яка показує шляхи розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості і проектує перспективи вдосконалення системи освіти [3]. Ціннісний (аксіологічний) підхід – специфічний. Філософа, соціолога, педагога може цікавити не тільки те, що відображається в свідомості, чи те, з яких причин це явище виникло і за якими законами розвивається, але й те, яке воно має чи може мати значення для людей, для їх життя і благополуччя. Таким чином, в основі аксіологічного підходу лежить принцип функціонального значення чи цінності.

Духовний розвиток особистості майбутнього вчителя здійснюється якісніше в умовах, коли пріоритетним у змісті професійно-педагогічної підготовки є аксіологічний компонент, що містить у своїй основі необхідність залучення вчителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їх природу, механізми розвитку та способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя.

Центральним поняттям в аксіології є поняття цінностей, яке є важливим не тільки саме по собі, а й тим, як вони відтворюються і реалізуються в культурі особистості (ієрархія життєвих і професійних цінностей, їх вплив на процес розвитку і саморозвитку особистості). Звернення до філософської теорії цінностей у контексті педагогіки дозволяє розглядати зміст і структуру педагогічної освіти як сферу суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних відносин, де знання, педагог і учні об'єднуються ціннісним ставленням до дійсності.

У запропонованій В. Сластьонінін ієрархії цінностей освіти виділяються домінантні (знання, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, спілкування), нормативні (стандарти, моральні норми), стимулюючі (педагогічні методики, технології, засоби контролю), супутні (спрямовані на якість пізнання: навчальні вміння, розуміння предметів і явищ, що вивчаються) цінності, які тісно пов'язані між

собою і в сукупності складають підґрунтя педагогічної аксіології, основою якої є педагогічні цінності [4].

Визначаючи педагогічну цінність як конструкт, що являє собою суб'єктивний засіб, створений самим педагогом, перевірений ним на практиці та як такий, що допомагає прогнозувати і оцінювати результати педагогічної дійсності, об'єднують при цьому дві функції педагогічної цінності: функцію спілкування та функцію протиставлення. Таким чином, педагогічна цінність не існує поза системою взаємовідносин [6]. У цьому зв'язку актуальним є моделювання аксіологічної системи на базі “міжособистісних” стосунків. Наприклад, сьогодні все частіше маніфестується така похідна цінність, як соціальна мобільність, з формуванням якої окремі дослідники пов'язують надію на вихід нашого суспільства з кризи. Одночасно багато педагогів звертаються до специфіки національних і загальнолюдських цінностей – соціальних, духовних і психологічних, намагаючись визначити плідні шляхи і відшукати відповідні їм механізми ефективного формування у сучасних студентів ціннісних орієнтацій. У цьому випадку навчання та виховання програмуються як процеси, спрямовані на засвоєння найбільш актуальних для сучасного українця національних і загальнолюдських цінностей.

Пріоритетними цінностями сучасної освіти є цінності національні, що виявляються у досягненнях національної культури [5].

Суттєве значення у залученні майбутнього вчителя до національних цінностей у процесі його професійно-педагогічної підготовки має класифікація національних освітніх цінностей. Національні цінності, на думку вчених, включають досягнення культури, зокрема й педагогічної, історично усталені традиції народу у сфері виховання й учіння тощо. Національні цінності є своєрідними похідними від загальнолюдських, національно-духовних і матеріальних цінностей будь-якого суспільства і його народу. Ці цінності зумовлюють вибір тих педагогічних цінностей, що здатні скласти систему аксіологічних пріоритетів. Вони активно стимулюють розвиток теорії і практики освіти, професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя. І лише тоді стають цінностями освіти, коли не допускають протиставлення однієї дитини іншій при належності до різних національностей, коли навчають кожну з них розуміти і підтримувати національні почуття, відчувати і бачити велич й історичне значення внеску кожного народу у культуру і духовний розвиток людства.

Звернення до національних цінностей сприяє більш глибокому підходу до виявлення якісної своєрідності, специфічно провідних аксіологічних орієнтирів освіти, характерних для різних націй, і, разом з тим, більш чіткого визначення їх співвідношення з педагогічними цінностями світового загальнолюдського значення.

Аналіз досліджень доводить, що вирішальний вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя мають умови, за яких:

- цілі професійної підготовки вчителя підпорядковані аксіологічному імперативу;
- зміст професійно-педагогічної підготовки відображає історичні й сучасні цінності педагогічної дії;
- процес професійної підготовки вчителя базується на аксіологічних складових і підпорядковується логіці ціннісної сфери особистості;
- технології професійно-педагогічної підготовки є стимулами опанування аксіологічного потенціалу змісту освіти;
- аксіологічні цінності характеризують життєву позицію вчителя і реалізуються у педагогічній дії [6].

Які «слабкі» місця сучасної професійної підготовки вчителів виявлені різними дослідниками щодо якості формування ціннісних орієнтацій? Передусім, форми роботи зі студентами переважно є фронтальними і груповими. У результаті типовим явищем стає несформованість у майбутніх педагогів творчих здібностей, невміння пов'язувати в єдине логічне ціле інформацію із суміжних сфер знання.

Усунення цих недоліків передбачає: побудову розгорнутої теоретико-методологічної бази для моделювання процесів розвитку особистості майбутнього педагога як інтегральної індивідуальності; розвиток цільової, змістовної і технологічної бази, науково-дослідних проєктів і корекційно-розвивальних практичних розробок.

Для опанування і прийняття вчителем як провідних ідеалів, норм і установок майбутньої педагогічної діяльності гуманістичних педагогічних цінностей освіти, що включають загальнолюдські й національні ціннісні пріоритети, необхідно проживати й переживати, захищати і стверджувати вказані цінності в соціально корисній та продуктивній творчій діяльності у процесі професійно-педагогічної підготовки [2]. Цінності, визнані й опановані майбутнім учителем, що стали невід'ємними складовими його потребнісно-емоційно-почуттєвої сфери і суб'єктивно-особистісної педагогічної дії, безпосередньо впливають на становлення і розвиток його професіоналізму і педагогічної майстерності.

Однак у сучасному освітньому процесі педагогічного навчального закладу питома вага такої діяльності є незначною, тому зміст і технології професійно-педагогічної освіти потребують вдосконалення і розробки.

Особливим чином в освітньому просторі повинен бути представлений світ педагогічної культури. В теорії і на практиці важливо реалізувати головні ідеї української етнопедагогіки, народної педагогіки, класичної педагогічної спадщини, професійні аксіологічні орієнтації, позитивні цінності, індивідуальні здібності: спілкування, взаємопорозуміння, творчу спрямованість. Імовірно, такий підхід може привести до розвитку природи багатогранних людських відносин, складної діалектики душі.

У зв'язку з цим педагогічний процес безпосередньо пов'язаний із природним введенням різноманітних аксіологічних орієнтирів у духовно прагматичну систему ставлення людини до самої себе, до інших людей, до природи. При цьому педагог не просто пропонує майбутнім фахівцям певні цінності, але створює умови для спільного зі студентами їх відкриття (розуміння і переживання), що є найважливішою психологічною базою створення рефлексивного середовища на заняттях.

Природно, що зміст категорії «цінності» обумовлений як соціально, так і історично. У процесі становлення людства і окремих етносів змінювався характер ставлення людей до навколишнього світу, до самих себе, до інших людей, до праці як необхідного способу самореалізації, і одночасно з цим змінювалися і вектори стосунків, які визначають цінності суспільної свідомості. Однак безсумнівно те, що ціннісні пріоритети завжди були пов'язані з людиною, змістом її життя і діяльності, що відбувається у певному етнокультурному контексті.

Структурно-логічну архітектуру аксіологічної парадигми вибудовують такі компоненти:

– теоретико-методологічний (філософський): культурне середовище людської діяльності, започаткованої на принципах гуманізму;

- соціально-педагогічний: знання про Всесвіт; людину та середовище її ціннісно-діяльнісного існування; розвиток моральних норм; аксіологія, акмеологія як необмежений та відкритий ареал дослідження проблем людського самоцінного буття;
- технологічний: аналіз та корекція досвіду ціннісної людської діяльності; напрацювання і розвиток „технологій” успішної та емоційно-позитивної діяльності людини (результат – самореалізація, самоцінність, щастя).

Аналізуючи сучасний стан професійної компетентності майбутніх спеціалістів освітньої сфери, науковці констатують, що у значній частини цієї категорії молодих людей переважає утилітарний підхід до професійної діяльності, проблеми освіти не включені в систему особистісних цінностей, не є частиною їхніх моральних переконань [5]. Нерідко професійні знання, отримані в процесі навчання, мають невпорядкований, безсистемний характер, уміння і навички носять переважно вузько кон’юнктурне забарвлення, не співвідносяться з аксіологічною життєвою домінантою – гармонізацією усіх цінностей людини.

У той же час типовим недоліком у роботах залишається відсутність інтегративного підходу до формування педагогічної культури як цілісного особистісного новоутворення. У традиційних моделях педагогічної освіти увага концентрується насамперед на формуванні суми відповідних знань, стосунків, діяльності й недостатньо береться до уваги розвиток аксіологічної основи педагогічної культури майбутніх фахівців. Більше того, у педагогічній теорії та практиці взаємозв’язки між педагогічною освітою й загальнолюдськими цінностями залишаються фактично не вивченими.

Виявлення аксіологічних пріоритетів національної освіти дозволяє визначити, що вони мають вирішальний вплив на формування ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя за умов, якщо:

- цілі професійної освіти вчителя спираються на аксіологічні орієнтири;
- процес професійної підготовки вчителя базується на аксіологічних складових і підпорядкований логіці розвитку ціннісної сфери особистості;
- аксіологічні цінності характеризують життєву позицію вчителя і реалізуються в педагогічній діяльності.

Висновки. Цілком закономірно, що проблеми навчання та виховання нового покоління, його становлення нерозривно пов’язані з формуванням ієрархічної системи цінностей. Тому вдосконалення шляхів гармонізації формування основ ціннісних орієнтацій молоді, і насамперед у студентів вищих навчальних закладів як майбутніх фахівців освітньої сфери, залишається одним із пріоритетних напрямів науково-педагогічного пошуку. Масштабність проблеми вимагає розгляду формування ціннісних орієнтацій, використання аксіологічного підходу в процесі здійснення навчального процесу на основі ціннісного змісту фахової підготовки.

Перспективи подальших досліджень полягають у впровадженні в систему фахової підготовки на початковому рівні змісту основних етичних понять та моральних категорій, що відображають систему загальнолюдських та національних цінностей.

Список використаних джерел

1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. Н.А. Асташова. – М.: Московский псих.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во «НПО МОДЕК», 2000. – 212 с.

2. Бадюл С. Професійно-педагогічні цінності як психолого-педагогічна основа процесу становлення майбутнього вчителя початкових класів / С. Бадюл // Рідна школа. – 2002. – №6. – С. 14 - 15.
3. Всемирная энциклопедия: Философия / гл. научн. ред. и сост. А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
4. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
5. Стрельников В. Развитие личностных смыслов та ціннісних орієнтацій педагога / В. Стрельников // Шлях освіти. – 2001. – №2. – С. 11–13.
6. Ткачова Н.О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія / Н.О. Ткачова. – Луганськ: ЛНПУ імені Т. Г. Шевченка; Х.: Вид-во «Каравела», 2006. – 300 с.
7. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1981.– 590 с.

Кальницкая Алевтина. Аксиологические ценности в моделировании профессиональной деятельности педагога.

В статье обоснована необходимость реализации в системной целостности ценностных ориентаций будущего учителя в процессе формирования его профессионально-педагогической подготовки, необходимость проведения неотложных мероприятий по сохранению системы образования и накопленных отечественной школой и педагогической наукой опыта и традиций.

Ключевые слова: аксиологические ценности, аксиологические приоритеты, моделирование профессиональной деятельности педагога, аксиологический подход, аксиологическая парадигма, ценность, ценностные ориентации.

Kalnytska Alevtyna. Axiological values in modeling profesional educator.

In the article the necessity to implement a system integrity problem of formation of valuable orientations of the future teacher in the course of his professional and pedagogical training, the need for urgent measures to preserve education and accumulated domestic school and teaching traditions and experience.

Keywords: axiological values, axiological pryorytety, modelyroavnye profesional activities

УДК 378:1

Кевпанич Маріанна

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО ЖИТТЯ І ПРАЦІ У ФІЛОСОФСЬКИХ КОНЦЕПЦІЯХ ДОІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА

Динамічні процеси сучасного суперечливого світу ставлять кожну людину в складні умови соціального життя. У сучасних умовах світоглядні уявлення і переконання молоді формуються в контексті переоцінки нашого історичного минулого, утвердження плюралізму, розмаїття думок, поглядів на різні питання суспільного життя, істину яких молодь повинна осягнути сама, осмислити тернистий шлях до неї власним розумом, наполегливою працею. Праця виступає як універсальна категорія, що охоплює всі аспекти суто людської діяльності, будучи фактором самотворення особистості. Тому філософське осмислення процесу праці і включення його в систему антропосоціального походження та існування людини дозволяє розглядати її не тільки як предметну діяльність, але й як процес створення суб'єктом своєї соціальної й індивідуальної особистості.

Ключові слова: праця, молодь, підготовка молоді до життя і праці, філософські концепції.

Постановка проблеми. Праця є джерелом задоволення потреб людини і виступає як універсальне поняття, що охоплює собою всі аспекти людської діяльності. Визначення терміну “праця” становлять досить широкий значеннєвий спектр: праця визначається в поняттях витрати енергії, фізичних зусиль, спрямованих на подолання опору, переробки й передачі інформації, доцільної або соціально необхідної діяльності тощо [11]. Поряд з цим праця виступає умовою самовдосконалення людини протягом усієї її життєдіяльності.

Проблеми становлення особистості майбутнього фахівця, формування у нього позитивного ставлення до праці, інтересу до змісту роботи, психологічного, морального задоволення від власної діяльності все більше привертають увагу вчених у різних галузях знань. Вивчаючи ті чи інші сторони життєдіяльності підростаючого покоління, кожен з напрямів дослідження – філософський, історичний, соціологічний, психологічний, педагогічний тощо – відкриває свою специфіку цього об'єкта дослідження. Водночас відтворення цілісної картини процесу становлення молоді, подолання “одновимірності” кожного з цих напрямів, взятого окремо, формування у неї основ психологічної та професійної зрілості можливе лише завдяки узагальненню якомога більшої кількості наявних висновків, яких дійшли дослідники з цієї проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій. Означена проблема тією чи іншою мірою досліджувалась як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями та педагогами-практиками. Філософські погляди, насамперед, торкаються сенсу людського буття, життя людини, а відтак мають відношення до визначення ролі і місця праці у житті людини. Ідеї підготовки молоді до життя і праці починають увиразнюватися у роботах Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, В. Вейтлінга [2;3;4]. Вперше ідею трудового виховання молоді до рівня суспільної значимості було піднесено знаменитим соціалістом-утопістом Т. Мором [7]. Розглядаючи загальну працю всіх як одну з провідних характеристик майбутнього суспільства, він обґрунтував систему

підготовки дитини до праці, залучення її до посильної роботи. Специфічний підхід до розуміння праці у житті людини простежується у поглядах Дж.Локка [6].

Своєрідну філософію трудового навчання (підготовки людини до праці та виховання такої риси характеру, як працьовитість) розробив український мандрівний філософ Г. Сковорода [9].

Ідея підготовки молоді до “життя у праці і до праці життя” є наскрізною у філософсько-педагогічному спадку А.Волошина – державного діяча, науковця, педагога, який чи не найбільше зробив для становлення і розвитку закарпатської освіти.

В українській педагогічній та філософській літературі ідею трудового навчання розгортали також А. Макаренко та В. Сухомлинський.

Серед сучасних вітчизняних педагогів та філософів цієї теми торкались В. Андрущенко, А. Вихрущ, В. Гусев, А. Дьомін, В. Журавський, М. Корець, В. Кремень, В. Кузь, В. Луговий, В. Огнев'юк, В. Мадзигон, В. Сидоренко, М. Скаткін, Д. Тхоржевський, П. Яковишин та інші дослідники.

Як спосіб самотворення особистості, праця дозволяє не тільки по-новому глянути на людину і її місце у світі, але й пояснити та осмислити зміст світоглядних орієнтацій та ідеологічних установок, висунутих сучасним соціальним простором, який потребує розвитку у особистості здатності прийняття рішень, здійснення вибору, визначення свого призначення, виховання відповідальності тощо. Незважаючи на широкий спектр досліджень, проблема підготовки молоді до життя і праці у філософському контексті залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті – розкрити сутність філософських концепцій про підготовку молоді до життя і праці, що розроблялись в рамках доіндустріального суспільства.

Виклад основного матеріалу. Однією з характерних особливостей людського суспільства є те, що кожне нове покоління людей, використовуючи досвід попередніх поколінь, продовжує його розвивати і вдосконалювати на основі свого життєвого досвіду. Розвиток продуктивних сил і ускладнення діяльності людей мали своїм наслідком не тільки те, що люди набували життєвого досвіду, знань і навичок, а й те, що водночас розвивалося та вдосконалювалося і виховання. За первіснообщинного ладу зміст і характер виховання дітей визначались умовами життя та виробничою діяльністю дорослих.

З виникненням приватної власності первіснообщинний лад почав розкладатись. Виникла моногамна сім'я, яка відіграла велику роль в економічному житті суспільства та у вихованні дітей. З появою рабства виникла соціальна нерівність людей. Навчання і виховання дітей стали привілеєм панівних груп населення (жерців, вождів, старійшин), діти яких користувались особливими правами на освіту і виховання. Виховання і навчання поступово перетворювалися на знаряддя гноблення інших і набували класового характеру.

Становлення грецької філософії відбувається в VII – VI ст. до н. е. за тих самих умов розпаду общино-родового суспільства та формування рабовласницького ладу. У Стародавній Греції рабство набуває класичних форм. Суть цього полягала в тому, що жива сила у вигляді рабської праці стає головним чинником створення матеріальних благ. Оскільки ця праця не мала власної мети, то функцію її упорядкування бере на себе рабовласник, вивільняючись від матеріального виробництва, утверджуючи примат голови, що думає, над рукою, яка працює. Основою соціалізації поставала тут не просто родово державна спільнота з повним підпорядкуванням її членів волі правителя та особистої залежності від нього, а об'єднання рабовласників у міста-

поліси. Надаючи певної незалежності своїм вільним громадянам, ці міста-поліси ставали важливими осередками розвитку торгівлі, ремесла, культури, мистецтва, рівень яких зростав з поглибленням розподілу розумової та фізичної праці, матеріального та духовного виробництва.

У розумінні специфічності античної філософії, шляхів її формування та розвитку слід враховувати ще один аспект. Давньогрецька філософія вбачала у природі не пана і не ворога свого життя, а однорідне з собою, хоча й вище буття, предмет думки, а не сили, що тяжіє над розумом.

Демокріт (460-370 рр. до н.е.) – видатний представник античного матеріалізму, який створив атомістичну теорію, визнавав можливість пізнання світу, вважав, що людина в своєму житті повинна виходити з того, що є в навколишній природі. Уявлення про богів, на думку Демокріта, це продукт нещастя і страху перед грізними явищами природи. В пізнанні світу треба спиратися на знання законів природи, які знищують всілякі забобони, марновірство.

Демокріт відстоював принцип природовідповідності виховання, гармонійний розвиток людини, великого значення надавав трудовому вихованню дітей і молоді, моральним вправам в їх поведінці. Він вважав, що мета виховання – підготувати молодь до реального життя на землі.

На нашу думку, саме Демокріт вперше об'єднав у вихованні молоді сенс життя з працею, з трудовою діяльністю.

Сократ (469-399 рр. до н.е.) – філософ-ідеаліст, який заперечував необхідність пізнання світу й природи через їх нібито недоступність людському розуму, наполягаючи на пізнанні людиною самої себе, моральному самовдосконаленні. Розглядаючи людину як носія доброго начала від природи, вбачав головну мету виховання у звільненні людського інтелекту від негативних зовнішніх впливів, створенні гармонійної єдності життєвих потреб і здібностей людини, які розвиваються інтересом до знань.

Як бачимо, Сократ, дотримуючись дещо інших методологічних позицій, наполягає, насамперед, на пізнанні себе. У Сократа пізнання себе – це також праця, яка іноді триває все життя. Очевидно, що праця в цьому випадку – це засіб пізнання людиною себе, своїх здібностей, своїх потенційних можливостей, але не сенс життя.

Платон (427-347 рр. до н.е.) – учень Сократа, був одним із засновників філософського напрямку об'єктивного ідеалізму. Заперечував можливість пізнання об'єктивного світу, вважаючи, що знання людини суб'єктивні й відносні. Пізнання, на його думку, є пригадування людиною ідей із світу, в якому колись перебувала її душа і про який вона забула, з'єднавшись з тілом.

Будучи виразником ідеології афінської аристократії, Платон своїм ученням про суспільство і державу намагався обґрунтувати необхідність створення такої аристократичної держави, в якій існували б філософи (правителі держави), воїни (охоронці держави), ремісники, хлібороби і раби, які мусять тільки працювати.

У творах “Держава” і “Закони” Платон, накреслив проект нової системи виховання дітей і молоді в рабовласницькій державі: державний характер системи освіти і виховання; обов'язковість освіти; суворість виховання; ідею гармонійного розвитку, широке коло наук, музичне виховання тощо [4].

Обґрунтовуючи систему виховання в рабовласницькому суспільстві, Платон з презирством ставився до фізичної праці, вважаючи, що для дітей рабовласників трудове виховання не потрібне.

У Платона увиразнюється поділ праці на розумову і фізичну. Причому, перша – для еліти, друга – для інших; але усвідомлення того, що перші не обходяться без других – присутнє.

Аристотель (384-322 рр. до н.е.) – філософ і вчений, автор багатьох творів з філософії, політики, етики, естетики, природознавства. Філософська система Аристотеля в цілому ідеалістична, проте насичена елементами діалектики і включає деякі елементи матеріалізму. Доводив, що природа дала людині лише потенційні здібності, які вона має можливість удосконалювати і розвивати в процесі навчання і виховання. Мета виховання, за Аристотелем, полягає в тому, щоб розвивати вищі сторони душі – розумову і вольову [2]. Неабияку увагу приділяв моральному вихованню дітей (розумна поведінка, розвиток природних нахилів, переймання благопристойної поведінки тощо). Виховання, на його думку, повинно враховувати вікові і психологічні особливості дітей, розвивати їх активність у діяльності.

Як бачимо, у Аристотеля праця – це засіб розвитку розумових і вольових якостей особистості, але не мета і сенс життя людини.

Середньовічна філософія тісно пов'язана з християнством, котре впевнено і активно утверджується в цей період у Європі. Основні принципи християнського віровчення служили одночасно базисними положеннями для філософських міркувань [3]. В уявленнях мислителів середньовічної епохи людина складається з трьох начал: душі, духа і тіла. Найвищою частиною людини є дух, який служить у ній свого роду “іскрою Божою”. Він перетворив людину на духовну істоту, котра стала здатною контролювати свою тілесну природу.

Зауважимо, що тут праця має сенс тільки у відношенні до можливості досягнення вищої мети – відповідати образу і подобі Бога. Але відношення до праці (якою б важкою і непосильною вона не була) – це можливість досягнення гармонії з Богом (прийняття ситуації, примирення з долею – “хрестом”, а відтак можливість віднайти у процесі “примирення” сенс буття.

Відмітимо також, що саме християнство примирює і поєднує працю людини з її життям. Саме від філософів Середньовіччя, очевидно, бере початок ідея, що праця прикрашає людину. Нехай через самопожертву, нехай через важкий процес внутрішньої боротьби між непокорюю і примиренням з долею, призначеною Богом, все ж – відточення моральних чеснот у праці наближають людину до вищого блага.

У міру переходу від Середньовіччя, економічну основу якого становило сільське господарство, до способу життя в місті і промислового виробництва, все більше почала виявлятися особлива значущість людини, її своєрідність, роль її творчої активності. Властива для нової епохи, яка народжувалася, орієнтація на природно-тілесне бачення світу, увага до людського тіла, інтерес до гуманістичного знання, естетичне розуміння дійсності виявилися співзвучними античним цінностям. Тому нову епоху називали Відродженням (з фр. – період Ренесансу) [1].

Формально філософи цього періоду за традицією в центр світотворення ставили Бога, але головну увагу приділяли людині. Творча еліта цього часу – гуманісти звеличували людину як творця світу культури, обожнювали її як суб'єкта творчої діяльності, зближуючи з Богом. Урівнюють же людину з Богом дві основні властиві для неї якості – розум і воля, які дають змогу людині перебирати нескінченну кількість можливостей для творчої самореалізації. Звеличуючи людину, гуманісти водночас критикували схоластичну філософію, наполягали на необхідності виходу за межі “схоластичної науки” до неформального, життєвого, гуманістичного знання. Томас Мор (1478 – 1535 рр.) – англійський мислитель гуманіст, політичний діяч у знаменитій “Золотій

книжечці про найкращий суспільний лад і про новий устрій Утопію” (1516) обстоював необхідність надання всім громадянам можливості “духовної свободи і освіти” [7]. Томас Мор наполягав на гармонійному розвитку особистості, зв’язку школи з життям, трудовому вихованні, рівноправності розумової й фізичної праці.

Ян-Амос Коменський (1592 -1670 рр.) – чеський педагог, найвидатніший представник та основоположник педагогіки як науки вважав, що у процесі виховання людина проходить три ступені: пізнає себе і навколишній світ (розумове виховання); володіє собою (моральне виховання); вірить у Бога (релігійне виховання). У промові “Про культуру природних обдарувань” (1650) зазначав, що освіта й виховання повинні бути основою держави, оскільки від них залежить майбутнє її народу. Мету виховання вбачав у формуванні високих моральних якостей, вважаючи, що коли не виховувати їх з дитинства, порушиться гармонія особистості. Найважливішими людськими якостями вважав мудрість, справедливість, чесність, поміркованість, мужність (наполегливість у праці). Наголошував на важливості у моральному вихованні прикладу поведінки вчителів, дорослих, батьків, систематичного привчання дітей до корисної діяльності, виконання встановлених моральних правил. Особливо застерігав педагогів від дитячого неробства. Основні положення його виховання було викладено в працях “Закони добре організованої школи” і “Правила поведінки, зібрані для юнацтва в 1653 р.” [2].

Джон Локк (1632-1704 рр.) – англійський філософ, психолог, педагог. У праці “Думки про виховання” (1693) ставить завдання підготовки нової людини (формування джентльмена), що включає виховання тіла, характеру і розуму. Мету навчання вбачав у підготовці “ділової людини”, тобто у розвитку її розуму, підготовці до активного сприймання нових знань та ідей [6]. Запропонував програму реальної освіти, яка передбачала необхідну підготовку до дієвих занять у реальному світі, до комерційної діяльності. Особливу увагу приділяв навчання джентльмена ремесла, вважаючи, що фізична праця зміцнює здоров’я, служитиме відпочинком від розумової роботи і засобом виховання любові до діяльного способу життя.

Зауважимо, що у концепції виховання Джона Локка праця (“ремесло”) розглядається як хоббі, як заняття, яким варто займатись дитині для розумного, зосередженого проведення часу. Але праця тут – це не спосіб життя. Тут ми, правда, не відчуваємо неприємний осад від того, що праця може бути важка. Акцент зміщується на її важливість для розвитку задатків і здібностей дитини, що підрастає.

Жан-Жак Руссо (1712-1778 рр.) – найвидатніша постать періоду французької буржуазної революції, філософ-просвітитель, письменник, педагог, який започаткував “вільне виховання”. Вважав, що виховання діти отримують з трьох джерел: від природи, людей і навколишніх речей, що їх оточують. Виховання природою здійснюється шляхом внутрішнього розвитку людських здібностей, органів чуття; виховання людьми передбачає привчання людини використовувати розвиток цих здібностей і органів; виховання речами означає вплив на людину речей, з якими вона має справу. Правильним виховання буде лише тоді, коли всі три чинники діятимуть узгоджено, в одному напрямі.

Цінність ідей Ж.-Ж.Руссо вбачаємо у наголосі на “вільному” виборі людиною шляху реалізації життєвої стратегії, тобто праця не може бути предметом примусу, але є небезпека, що вибір справи життя може перетворитись у тривалий процес, що споріднений із невизначеністю [8].

Як відомо, у Песталоцці праця – невід’ємна (органічна і природна) складова життєдіяльності людини.

Іммануїл Кант (1724-1804 рр.) вважав, що сутність людини проявляється в активній пізнавальній діяльності. А значить, вона сама повинна знати, якою слід бути, щоб бути людиною і зайняти своє місце у світі. На перший план І. Кант висуває проблему удосконалення характеру, особливо підкреслюючи необхідність формування “морального почуття” совісті. Орієнтиром педагогіки філософа виступає цілісна людина, що є одночасно і природною, і вільною істотою [2].

А відтак перед нами постає дещо ідеалістична модель: людина розумна вільно обирає працю (вид діяльності або життєдіяльності) у відповідності до власної природи.

Розкриваючи філософські підвалини співвідношення праці й життя людини, ми не можемо оминати кращі зразки вітчизняної філософської думки. Тим більше, що українська філософія – це оригінальна система, в основі якої постає філософський дух українського народу як органічна єдність віри, надії і любові у вічному прагненні до втіленні їх у свободі, яка й скеровує людське життя.

Одним із найвидатніших представників української філософії є Григорій Савич Сковорода (1722-1794 рр.). Мандрівний поет і вчитель мудрості, шукач особистого шляху осягнення божества, істинного сенсу буття людини – все це створює образ оригінального мислителя. Спосіб життя мав надзвичайно великий вплив на формування філософської концепції видатного просвітителя, що, у свою чергу, відобразилося в його творчості [1]. Яскравим свідченням цього може бути концепція “сродної” праці, в контексті якої відома теза “пізнай себе” наповнюється новим змістом. Йдеться про самопізнання та самовдосконалення людини на основі “сродної” життєвої діяльності. Праця – це всеперемагаюча сила, без якої не може бути добра і щастя. Але вона приносить радість і задоволення лише тоді, коли є “сродною”, тобто рідною, близькою (відповідає індивідуальним природним здібностям і задаткам), такою, яку любиш і цінуєш, і через яку тебе люблять, поважають і цінують інші.

Щоб бути щасливою, людина повинна пізнати себе, свої здібності, відповідно до них обрати той чи інший вид суспільно корисної праці. “Щастя полягає тільки в сродній праці на користь суспільству” [9, с. 418].

Тобто Г.Сковорода говорить про працю не як про засіб існування, а як про найбільшу життєву потребу і найвищу насолоду. Вдосконалення суспільних відносин можливе лише за умов життя людей, заснованого на праці, яка приносить насолоду.

Висновки. Окреслені тенденції змін філософських засад підготовки молоді до життя і праці вказують на 1) існування різних стратегій розвитку лінії: життя і праця (від крайнього розмежування до повної єдності (“сродности”)); 2) залежність вибору стратегії від суспільного (“ідеологічного”) замовлення.

Сучасна філософія освіти наголошує на можливості вирішення освітньо-суспільних проблем шляхом синтезу кращого досвіду, напрацьованого в рамках навіть ідеологічно протилежних установок.

Саме тому перспективи подальших розвідок вбачаємо у осмисленні проблеми підготовки молоді до життя і праці у філософії індустріального суспільства.

Список використаних джерел

1. Білодід Ю. Філософія: Український світоглядний акцент: навчальний посібник /Юрій Білодід. – К.: Кондор, 2006. – 355 с.
2. Кремень В.Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник /В.Г. Кремень, В.В.Ільїн. – К.: Книга, 2005. – 528 с.

3. Гордієнко А. Методологічні проблеми осмислення буття людини в західноєвропейських філософських концепціях другої половини ХХ століття /А.Гордієнко // Філософська і соціологічна думка – 1995. – № 5-6. – С. 244-248.
4. Гусев В.І. Історія західноєвропейської філософії XVI–XVIIст.: курс лекцій Навч. посібник /В.І.Гусев – К.: Либідь, 1994. – С. 84–246.
5. Кирильчук В.Т. Філософія: навчально-метод. посібник / В.Т.Кирильчук, О.О.Решетов, З.В. Стежко; М-во освіти і науки України; КДТУ. –Кіровоград: КДТУ, 2000. –110 с.
6. Локк Дж. Мысли о воспитании / Джон Локк //Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – С.163–194.
7. Мор Т. Утопія. Місто Сонця. / Т. Мор, Т. Кампанелла / перекл. з лат.; вступ. слово Й. Кобова та Ю. Цимбалюка; передм. Й. Кобова. – К., Дніпро, 1988. – С.132 – 182.
8. Руссо Ж.Ж. Еміль или о воспитании //Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – С. 203 – 238.
9. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів У 2 т. /Григорій Савич Сковорода /ред. колегія: чл.-кор. АН УРСР В.І. Шинкарук та ін – Т. 1. – К.: Наукова думка, 1973. – 418 с.
10. Філософія: курс лекцій. Навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти / Віктор Петрушенко. – К.: Каравела; Львів: Новий Світ-2000, 2001. – 444 с.
11. Філософський словник / за ред. В.І.Шинкарука. – К., 1973. – 560 с.

Кевпанич Марианна. Проблемы подготовки молодёжи к жизни и труду в философских концепциях доиндустриального общества. Динамические процессы современного противоречивого мира ставят каждого человека в сложные условия социальной жизни. В современных условиях мировоззренческие представления и убеждения молодых формируются в контексте переоценки нашего исторического прошлого, утверждения плюрализма, разнообразия мыслей, взглядов на разные вопросы общественной жизни, истину которых молодежь должна постигнуть сама, осмыслить тернистый путь к ней собственным умом, настойчивым трудом, который выступает как универсальная категория, охватывающая все стороны сугубо человеческой деятельности, будучи фактором самосоздания личности. Поэтому философское осмысление процесса труда и включения его в систему антропосоциального происхождения и существования человека позволяет рассматривать ее не только как предметную деятельность, но и как процесс создания субъектом своей социальной и индивидуальной личности.

Ключевые слова: подготовка молодежи к жизни и труду, проблема подготовки в философских концепциях, философия труда.

Кevpanych Marianna. The problems of preparation are young to life and labour in philosophical conceptions pre-industrial society . The dynamic processes of the modern contradictory world put everybody in the difficult terms of social life. In modern terms world view presentations and persuasions young are formed in the context of overvalue of our historical past, claim of pluralism, variety of ideas, looks to the different questions of public life. Truth of that young people must grasp, to comprehend a thorny way to her an own mind, persistent labour, that comes forward as an universal category that embraces all parties especially human activity, being a factor creation of personality. Therefore the philosophical comprehension of process of labour and including of him in the system of social origin and existence of man allows examining her not only as subject activity but also as a process of creation of the social and individual personality a subject.

Keywords: preparation of young people to life and labour, problem of preparation in philosophical conceptions, philosophy of labour.

УДК 377:331.548

Локшин Віктор

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена дослідженню методологічних засад формування соціально-професійної компетентності учнівської молоді при виборі та реалізації професійної кар'єри.

Ключові слова: методологічні засади, формування соціально-професійної компетентності, соціалізація особистості, реалізація професійної кар'єри.

Постановка проблеми. У Законі України про неперервну освіту та державних стандартах професійної освіти соціально-професійна компетентність розглядається як здатність особистості продуктивно співпрацювати з партнерами у групі, команді, виконувати різні ролі та функції у колективі [9]. Реалізація нової освітньої парадигми в Україні у вигляді нових державних освітніх стандартів викликає потребу в оновленні змісту навчання й виховання майбутніх педагогів професійного навчання.

Особливого значення в цьому аспекті набуває формування ключових компетентностей, зокрема соціально-професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-професійна компетентність є складовою життєвої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників і характеризує їх спроможність налагоджувати продуктивну взаємодію з іншими людьми, працювати в команді, знаходити консенсус, запобігати конфліктам, приймати самостійні рішення, формувати ціннісні стратегії щодо створення команди для роботи на єдиний результат. Дж.Равен, визнаючи компетентність як «мотивовані здібності», пропонує перелік із 37 видів компетентностей, серед яких: готовність і здатність навчатися самостійно; увага до проблем, пов'язаних із досягненням поставлених цілей; самостійність мислення; готовність розв'язувати складні питання; готовність працювати над чимось спірним, що викликає занепокоєння; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; здатність приймати рішення; створення ситуації зацікавленості особистості в праці та її результатах; формування суб'єкта відповідальних дій, пізнавальних, вольових та компетентнісних компонентів у його творчості; наявності гуманістично орієнтованого соціального контролю та об'єктивної оцінки дій кожного суб'єкта [5].

Г.В.Троцько, аналізуючи різні підходи до визначення сутності методології формування соціально-професійної компетентності, виділяє такі компоненти: мотиваційно-цільовий, морально-орієнтовний, операційно-технологічний, творчий потенціал особистості, професійна компетентність, емоційно-вольовий, аналітико-оцінний, психофізіологічний [10].

При розгляді соціально-професійної компетентності варто включати такі аспекти:

- мотиваційний (готовність до прояву компетентності);
- ціннісний (ставлення до змісту компетентності, особистісна її значимість);
- когнітивний (знання змісту компетентності);
- діяльнісний (досвід прояву компетентності у різних ситуаціях);
- емоційно-вольовий (здатність адекватно ситуаціям регулювати прояв компетентності).

Головним завданням неперервної вищої освіти сьогодні є – навчити молодих людей творчо і плідно взаємодіяти із суспільством і в такий спосіб досягати статусу повноправних і компетентних громадян, послідовно та поетапно створювати умови для набуття учнями необхідних компетентностей.

Різні аспекти проблеми соціальної компетентності особистості розглядаються в працях науковців Н.М. Бібік [1], М.О. Докторович [2], І.Б. Зарубінської [4], Н.В. Калініної [6], Л.А. Лепіхової [7], В.М. Шахрая [11].

Враховуючи аналіз наукових робіт вказаних вище науковців, доходимо висновку, що особистість – істота соціальна, то форма її соціально-професійної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із соціальним середовищем, так і самопочуття та самосприйняття особистості в мінливому соціумі.

Формування соціально-професійної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання має надпредметний характер і відбувається у процесі навчання.

Значний потенціал для засвоєння педагогами професійного навчання професійної поведінки мають як зміст навчальних дисциплін, так і методика їх викладання.

Метою статті є розкриття методологічних засад соціально-професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Методологія формування соціально-професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників розглядається як сукупність методів, прийомів і форм організації процесу розвитку інтегрованої характеристики особистості, якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій і переконань, які уможливають активну взаємодію людини з соціумом, налагодження контактів із різноманітними групами та індивідами, а також участь у соціально значущих проектах, продуктивне виконання різних соціальних ролей.

Організація навчального процесу у професійно-технічних навчальних закладах, спрямованого на формування соціально-професійної компетентності особистості учнів, полягає у створенні умов для формування у нього досвіду пізнавальної діяльності, різних способів та досвіду практичної й творчої діяльності, інтеграцію теоретичного і практичного змісту освіти, моделювання за допомогою педагогічних технологій контекстного навчання, предметного та соціально-професійного змісту життя й діяльності майбутніх педагогів професійного навчання, а також ціннісного ставлення до навколишньої дійсності у процесі їхнього системного залучення до громадського життя. Саме в цей період відбувається ціла низка особистісних утворень, необхідних для формування соціально-професійної компетентності:

– мотивація соціально-професійної значимої діяльності, у рамках якої орієнтація на успіх є позитивною основою для формування соціально-професійної компетентності, оскільки вона спрямована на досягнення конструктивних, позитивних результатів, що визначає особистісну активність майбутніх педагогів професійного навчання;

– вміння керувати психічними процесами розвитку пізнавальної сфери, яке створює основу становлення здатності до довільної регуляції поведінки;

– діалогічність свідомості, критичність до себе і до інших людей; майбутній фахівець стає здатним до адекватної самооцінки, а задоволеність собою і досить висока самооцінка виступають важливими складовими соціально-професійної компетентності;

– складається новий тип відносин з людьми, засвоюються певні соціальні норми, втрачається орієнтація на дорослого і відбувається зближення навчальної

студентської групи, де необхідними виявляються навички конструктивної взаємодії;

– учні ПТНЗ починають розуміти, що від їхньої поведінки залежить вирішення багатьох життєвих ситуацій, зокрема й складних стосовно соціально-професійної взаємодії.

Таким чином, формування соціально-професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у системі професійної освіти базується на таких особистісних якостях, як: мотивація досягнення, довільність, позитивне ставлення до себе, висока самооцінка, здатність до конструктивної поведінки у складних ситуаціях. Суттєвим чинником формування соціально-професійної компетентності у майбутніх педагогів професійного навчання є їхня активна соціалізація, під якою ми розуміємо таке пристосування людини до вимог суспільства, що забезпечує її успішне функціонування у соціальному середовищі. У процесі соціалізації молода людина повинна пізнати й прийняти вимоги суспільства, а результатом цього процесу є формування свідомої причетності, належності до суспільства, пристосованості до оточуючого середовища і здатності до успішного здійснення соціальних ролей. Ці завдання можуть бути освоєні через навчальну практику, включення в діяльність громадських організацій, самоврядування [8].

Залучення майбутніх педагогів професійного навчання до професійної педагогічної діяльності починається з роботи в органах учнівського самоврядування і сприяє формуванню соціально-професійної компетентності, здатності брати на себе відповідальність, активно брати участь у спільному прийнятті рішень, у різних видах професійної діяльності, цивілізованому розв'язанні конфліктів.

Серед найважливіших аспектів формування соціально-професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання є здатність активно й успішно діяти в соціумі на засадах гуманності, співпраці, толерантності, відповідальності. Це вимагає від особистості вміння ефективно спілкуватися з іншими людьми, досягати консенсусу, розв'язувати проблемні й конфліктні ситуації, а, отже, сприяє набуттю нею конфліктологічної компетенції як складової соціально-професійної компетентності [4].

Актуальність формування конфліктологічної компетенції майбутніх педагогів професійного навчання підсилюється й тим, що сучасний учень в процесі навчання і в закладах та установах професійної освіти досить часто стикається з конфліктами. Проведені спостереження і бесіди з 700 учнями професійно-технічних навчальних закладів свідчать, що конфлікти з викладачами та майстрами виробничого навчання відбуваються у 75,2 % учнів; в учнівському середовищі – у 56,0 % майбутніх педагогів професійного навчання.

Одночасно слід підкреслити, що учні ПТНЗ не завжди вміють врегулювати конфлікти, які виникають, і в конфліктних протистояннях переважають деструктивні тенденції. Так, 84,0 % з опитаних майбутніх педагогів професійного навчання прагнуть до доведення своєї правоти за будь-яких умов і тільки 26,8% з них готові визнати, що бувають не праві. Для 58,4 % опитаних у конфлікті важко зробити перший крок, щоб з'ясувати взаємини. При цьому 70,0 % учнів зазнає, що конфлікти здійснюють негативний вплив на їхні стосунки з оточенням.

Тривалі нерозв'язані конфлікти погіршують міжособистісні стосунки, морально-психологічний клімат в учнівському колективі, знижують мотивацію майбутніх педагогів професійного навчання до навчання. Відсутність належної уваги до проблеми конфліктів у життєдіяльності майбутніх педагогів професійного

навчання значно підвищує конфліктогенність професійного освітнього середовища, що стає основою формування конфліктної спрямованості особистості й перешкодою на шляху її самовдосконалення та самореалізації [3].

Таким чином, організація професійної практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у системі професійно-технічної освіти потребує вирішення проблеми конфліктологічної підготовки, яка б дозволила зрозуміти сутність конфлікту, побачити його витoki, зміст, хід розвитку, наслідки, можливі способи розв'язання та запобігання конфлікту, набутти досвід раціональної поведінки в конфлікті.

На основі вищевказаного приходимо до висновку про те, що соціально-професійну компетентність майбутніх педагогів професійного навчання можна вважати сформованою, якщо вони:

- володіють елементарними знаннями про соціальні явища, події, людей, взаємини, способи їх налагодження;
- цінують, визнають значущість для себе всього, що пов'язано із соціальним життям, цікавляться ним;
- називають словами, вербалізують основні назви, пов'язані із соціальним життям;
- передають свої враження, пов'язані із соціальними подіями та взаєминами людей, художніми образами (малює, складає оповідання тощо);
- пов'язують соціальну активність людей і власну з виконанням соціально-професійної поведінки в рамках схвалюваних стандартів;
- реалізують свої знання та інтереси у соціально й професійно зрілих формах поведінки;
- проявляють у поведінці конструктивну творчість;
- збалансовують особисті та соціальні інтереси [7].

Соціально-професійна компетентність входить у групу ключових компетентностей та відображена у всіх освітніх галузях, які вивчаються педагогами професійного навчання у системі професійно-технічної освіти. Найбільш потужний потенціал для її формування містить вивчення суспільствознавчих, мовознавчих та літературознавчих дисциплін й набуває відтінку соціально-професійної компетентності у процесі здобуття майбутньої професії. Засвоєння лінгвістичної складової процесу формування соціально-професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання відбувається шляхом опанування культурних і духовних цінностей, норм, що регулюють соціально-комунікативні відносини між статями, поколіннями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку учнів ПТНЗ у системі професійної освіти.

Соціально-професійна компетентність під час вивчення учнями тем різних освітніх галузей має три аспекти: інформаційний (*знання*), поведінковий (*поведінка, уміння, навички*) та ціннісно-оціночний (*морально-етичний*).

Основними методами інформаційного аспекту соціально-професійної компетентності є проблемно-пошукові, самонавчання і взаємонавчання, елементи проектного навчання, евристичні дослідження, семінари, рольові ігри, уявні екскурсії, конференції, круглі столи.

Узагальнюючи викладене, ми передбачаємо, що ці характерологічні якості набуваються як у процесі опрацювання навчальних предметів унаслідок впливу середовища, неформального спілкування, так і в процесі позанавчальної діяльності.

Пропонуємо приклади різноманітних видів та форм позаурочної роботи з педагогами професійного навчання:

- виховання особистості учнів ПТНЗ шляхом підготовки аудіовізуальної інформації;

– проведення психолого-педагогічних тренінгів для майбутніх педагогів професійного навчання з толерантності до оточуючих учасників навчально-виховного процесу.

Соціально - психологічний тренінг – це задоволення таких важливих потреб майбутніх педагогів професійного навчання, як спілкування, повага, реалізація особистого потенціалу, участь у проектній діяльності (соціальні проекти).

Соціальний проект як метод розвитку соціально-професійної компетентності має практичну цінність: передбачає самостійність проведення; можливість вирішення актуальних проблем; гнучкий у напрямі роботи і швидкості її виконання; сприяє прояву здібностей підлітків при вирішенні завдань більш широкого спектра; сприяє налагодженню взаємодії. Основне завдання соціального проекту – надати учням ПТНЗ у системі професійної освіти такий спектр знань та теоретико-практичних послуг, які б допомагали їм вирішувати різні соціально-професійні та життєві проблеми.

До організації проекту висуваються такі вимоги: проект педагогічно значущий, тобто учні ПТНЗ набувають соціальні знання, взаємодіють на міжособистісному рівні, опановують необхідні для компетентної поведінки способи мислення і дії; є значущим для найближчого та опосередкованого оточення майбутніх педагогів професійного навчання (одногрупників, батьків, педагогів); розробляється за ініціативи майбутніх педагогів професійного навчання; заздалегідь спланований, сконструйований, але разом з тим допускає гнучкість і зміни в ході виконання; реалістичний, орієнтований на наявні в школі ресурси; орієнтований на вирішення конкретної проблеми, його результат має споживача; цілі проекту звужені до розв'язуваного завдання.

Таблиця 1

Професійні уміння педагогів професійного навчання у контексті формування соціально - професійної компетентності

Індивідуальні	Групові	Управлінські
розширення поняття успіху; самоповага та повага до інших; знання себе (оцінка своїх сильних і слабких сторін); зростання впевненості та відповідальності; здатність виражати почуття; давати і отримувати зворотний зв'язок; вміння спостерігати і фіксувати результати	розуміння того, як працює група, здатність працювати спільно, терпляче ставитися до інших, підтримувати їх, шукати їх сильні і слабкі сторони; усвідомлення важливості лідерства, вплив різних стилів лідерства; здатність отримувати інформацію і ділитися нею	здатність виконувати щоденні завдання; планувати, визначати пріоритети; контролювати свій час; приймати рішення, вести перемовини

У процесі формування соціально-професійної компетентності, крім тренінгів і методу проектів, використовуються:

– різноманітні методики, зокрема методика сферограм “яка дозволяє не тільки виявити коло інтересів, духовних потреб старшокласників, але і з'ясувати коло значущих для них людей. Саме питання дозволяє окреслити сфери духовної співпричетності в майбутніх педагогів професійного навчання: чи турбують його близькі, друзі, чи хвилює його комфортність того життя, яке перебуває за межами його життєвої персональної сфери; тест М. Люшера дозволяє виміряти психофізіологічний стан людини, її стресостійкість, активність і комунікативні якості; психогіометричний тест С. Делінгер як

проективна методика дослідження особистості; колірний тест відношень О. Еткінда для виявлення життєвих цінностей людини та ставлення до них; шкала соціально-професійної дистанції (Л. Почебут) для оцінки ступеня соціально-професійного психологічного сприйняття людьми один одного;

– ігрові технології: ігри, які можуть розвинути в дітях оптимізм, віру у власні сили, почуття спільності з іншими, можуть використовуватися в будь-якому віці, участь у них вимагає від дітей творчості, уяви, активності, тобто саме тих якостей, які необхідні для формування оптимістичного ставлення до життя.

Таблиця 2

Перелік умінь, що забезпечують ефективність формування соціально-професійної компетентності

Ставлення до себе	Орієнтація на інших
Чітка самопрезентація	Комунікація
Самооцінка	Емпатія
Критичне та аналітичне мислення	Кооперація
	Підтримка, допомога
Досягнення поставлених особистістю цілей	Дружба
	Лідерство
Розвиток внутрішнього контролю	Позитивна взаємодія у групі

Висновки. Узагальнення результатів вивчення проблеми формування соціально-професійної компетентності дозволяє визначити наступне. Сформованість соціально-професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у системі професійної освіти визначається їх здатністю діяти за межами навчальних умов і ситуацій, переносити знання та уміння в практичну діяльність. Тому ефективність формування соціально-професійної компетентності в освітньому процесі забезпечується врахуванням наступних етапів поступового її розвитку:

– професійне теоретичне і практичне навчання у системі професійної освіти спрямоване на формування інтелектуальних (теоретичних) умінь і здібностей майбутніх педагогів професійного навчання вирішувати теоретичні завдання під час навчального процесу. Провідним засобом розвитку соціально-професійної компетентності є ситуативно-проблемні завдання та вправи;

– навчально-практичний етап професійного навчання майбутніх педагогів професійного навчання спрямований на формування здібностей застосовувати знання та вміння в ситуаціях ігрової взаємодії, а також у процесі самостійного проектування методів вирішення соціальних проблем під час розробки відповідних проектів;

– практичний етап професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, спрямований на безпосереднє використання сформованих знань та умінь в умовах реальної соціально-професійної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень полягають у забезпеченні умов та перевірки їх ефективності для формування досвіду пізнавальної, практичної й творчої діяльності майбутніх педагогів професійного навчання, а також досвіду ціннісного ставлення до навколишньої дійсності у процесі їхнього системного залучення до громадського життя.

Список використаних джерел

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 45 – 51.
2. Докторович М.О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій / М.О. Докторович / Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції “Наука та освіта – 2006”. – Т.2. «Педагогічні науки». – Дніпропетровськ, 2006. – С. 81 – 89.
3. Дрожжина Т.В. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетенції учнів загальноосвітнього навчального закладу: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Тетяна Володимирівна Дрожжина. – ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2006. – 228 с.
4. Зарубінська І.Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект): монографія / І.Б. Зарубінська. – К.: КНЕУ, 2010. – 348 с.
5. Зміст та структура соціальної компетентності [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.referatcentral.org.ua/pedagogy_load.phpid_1135>. – Загол. з екр. – Мова укр.
6. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения / Н. В. Калинина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 16 – 21.
7. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у поведінці особистості / Л.А. Лепіхова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 65 – 69.
8. Мудрик А.К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність / А. К. Мудрик // Практична психологія та соціальна робота. – 2006.– № 3. – С. 4 – 6.
9. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти від 23 листопада 2011 року, №1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.mon.gov.ua/ua/often-reguested/state-standatds/>> – Загол. з екр. – Мова укр.
10. Троцько Г.В. Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя / Г.В. Троцько // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992– 2002. – Харків : «ОВС», 2002. – Ч. 1. – С. 201–209.
11. Шахрай В.М. Формування соціальної компетентності особистості як умови її якісної взаємодії з суспільством / В.М. Шахрай // Вісник ЛНУ ім. Т.Шевченка. – 2012. – № 7 (242), Ч. II.– С. 53 – 59.

Локшин Виктор. Методологические основы формирования социально-профессиональной компетентности у учащейся молодежи при выборе и реализации профессиональной карьеры. Статья посвящена исследованию проблемы формирования методологических основ социально-профессиональной компетентности ученической молодежи в контексте характера, специфики исследуемого феномена выбора и реализации профессиональной карьеры.

Ключевые слова: методологические основы, социально-профессиональная компетентность, социализация личности, реализация профессиональной карьеры.

Lokshyn Viktor. Methodological bases formation of social - professional competence in youth in the context of the selection and implementation of professional career. The article is devoted to the methodological bases formation of social - professional competence formation of social - professional competence grounding of the students of technical colleges, on the basis of which it is possible to analyze character, specifics and level of the phenomenon under students and implementation of professional career.

Keywords: methodological basics, social-professional competence, socialization, implementation of professional career.

УДК 378:1

Опачко Магдаліна

ОСНОВНІ СУПЕРЕЧНОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються кризові явища у вітчизняній освітній системі, пов'язані із складним періодом проведення кардинальних змін у вищій освіті України, які обумовлюються такими чинниками: зміною пріоритетів у соціокультурній політиці, що відбувається у світі; кризою традиційної або класичної моделі освіти; процесами реформ, що відбуваються в освітніх системах переважної більшості країн сучасного світу; змінами у соціально-політичному і економічному житті держави.

У статті здійснено узагальнення та систематизацію філософських поглядів на стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні.

Ключові слова: криза освіти, суперечності, тенденції, перспективи, сучасні філософські концепції.

Постановка проблеми. Складний період розвитку вітчизняної освітньої системи пов'язаний із процесами суспільної трансформації: від колишньої системи суспільство вже відмовилося, а нову – ще не розбудовано. В середині системи освіти наростає етнокультурна, мовна, економічна й соціальна роз'єднаність, що може призвести до конфлікту між різними системами цінностей.

Вплив кризових процесів розповсюджується і вглиб освітньої системи, в тому числі й вищої школи. В змісті освіти проглядається тенденція до зниження рівня знань, не пов'язаних з прагматичними цілями (в сфері науки, культури та ін.); орієнтація на професії, що пов'язані з глобальними проблемами і не призводять до швидкого економічного ефекту в умовах стихійного ринку (наприклад, вчений дослідник, класичне мистецтво та ін.); рівня функціонування неекономічних освітніх систем. В організаційному плані цей вплив пов'язують з появою ситуації вторинної соціалізації, зі збільшенням кількості працюючих студентів.

Євроінтеграційний вектор подальшого розвитку України також містить низку прихованих “несподіванок” [3], адаптація до яких – складний і тривалий процес сприймання, усвідомлення, дії (прийняття або відчуження).

Пошуки відповідей на запитання, які актуалізують потребу в осмисленні, спонукають до аналізу сучасних філософських поглядів як вищої форми узагальнення фактів, явищ, процесів, що уможливує здійснення прогнозування (можливо, оптимістичного) перспектив розвитку, в тому числі освітнього.

Аналіз досліджень і публікацій. За роки незалежності в Україні активізувався філософський дискурс, наслідком якого стало повноправне виокремлення галузі філософії – філософія освіти. Проблеми і перспективи розвитку освіти у контексті зміни парадигм, євроінтеграційний вектор змін, нові виклики і нові умови для національної освітньої стратегії розглядаються у численних працях науковців, філософів (В.Андущенко, О.Базалук, Л.Ваховський, І.Бріжата, С.Клепко, В.Кремень, В.Лутай, І. ередборська, С.Черепанова, В.Цикін, В.Шинкарук, Н.Юхименко). Незважаючи на активні пошуки шляхів виходу освіти із кризового стану на рівні філософського осмислення, спостерігається як

протистояння, так і синтез різних філософських підходів до вирішення стратегічно важливих для суспільства завдань.

Мета статті – узагальнення та систематизація філософських поглядів на стан і перспективи розвитку освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Науковці виокремлюють актуальні й значимі три групи процесів світового рівня, єдність яких змінюють світогляд, ціннісний контекст епохи, логіку історії, а відтак впливають на суспільні процеси [1]. В першу чергу це гостро відчуває освітня галузь.

Перша з них охоплює ситуацію глобалізації світу й інформаційної революції, розпаду останніх імперій, у тому числі й СРСР, відмови людства від таких форм організації життя, як тоталітаризм і авторитаризм, подолання зневаги до особистості, її свободи та демократичних цінностей. Сюди відносяться переосмислення філософії технократизму з його техногенними й екологічними загрозами і катастрофами, а також криза економічних систем, заснованих на державній формі власності й адміністративному регулюванні.

Друга група нових світових реалій охоплює конструктивний процес динамічного утвердження ринкових відносин, демократичних форм організації влади й управління, підйому авторитету особистості, толерантної взаємодії народів, держав і культур у відкритому й прозорому (завдяки глобалізації та інформаційній революції) міжнародному просторі.

Третя група реалій, що змінює ціннісний контекст епохи і має враховуватися як висхідна настанова формування новітньої парадигми розвитку освіти, пов'язана з утвердженням України не лише як локальної, але й як європейської і світової цивілізації, яка має власну ідентичність, національний характер і культуру й, вибудовуючи свій власний державний дім, має потребу у власних національних системах науки, освіти і виховання підростаючого покоління.

Ці виклики обумовлюють існування основних загальноцивілізаційних тенденцій, що зародилися в останні десятиліття, які стверджуватимуться в ХХІ столітті і впливатимуть на всі сфери життєдіяльності людини та суспільства:

– тенденція до глобалізації суспільного розвитку, яка характеризується зближенням націй, народів, держав, кроками до створення спільного економічного поля, інформаційного простору тощо;

– збільшення різноманіття соціальних устроїв суспільства, визнання об'єктивної необхідності багатогранності, гнучкості мислення та сприйняття світу;

– тенденція набуття людством здатності до самознищення – дедалі більше усвідомлюється імператив виживання і глобальної відповідальності кожної людини за майбутнє планети;

– тенденція переходу людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що, на відміну від індустріального виробництва, значною мірою ґрунтується не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва і визначається рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації;

– утвердження інформаційної цивілізації та відповідної їй інформаційної культури суспільства і особистості;

– інтелектуальний перерозподіл світу, що все більш відчутно позначається на житті практично всіх країн світу;

– зростання ролі освіти як джерела ідей для відповідального ухвалення політичних рішень.

У зв'язку з виокремленими реаліями цивілізаційного розвитку у XXI столітті освіта постала перед низкою історичних викликів. Їх суть полягає в актуалізації потреб у:

1) забезпеченні високої функціональності людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей. У зв'язку з цим наголошується на необхідності пошуку раціональних схем співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти [7];

2) забезпеченні оптимального балансу між локальним та глобальним з тим, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити і діяти в цьому світі, нести частку відповідальності за нього, бути, по суті, не тільки громадянином країни, а й громадянином світу [4];

3) формуванні на загальносуспільному та індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, права кожного стати і залишатися самим собою відповідно до своїх природних здібностей, що лише й зможе забезпечити високий демократизм суспільства [1; 4; 6];

4) виробленні у людини здатності до свідомого і ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому інформаційному суспільстві, високої комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності [5; 7];

5) мінімізації асиметрії між матеріальністю і духовністю, культивування у кожної особистості піднесеної думки та духу відповідно до національних традицій і переконань, формування конструктивізму як основи життєвої позиції, утвердження культури толерантності [4; 7].

Ці та інші вимоги щодо освіти обумовлюють необхідність перегляду деяких звичних упродовж десятиліть і століть характеристик, усталених норм освітньої діяльності.

Невідповідність освіти тим вимогам, які пред'являються їй нинішнім етапом соціального розвитку і увиразнюють розрив між освітою (з усіма її основними елементами: метою, структурою, змістом, методами навчання) і умовами життя суспільства, що різко змінилися – призводять до явища, що має назву «криза». Криза освіти – складне і об'ємне поняття, але аж ніяк не тотожне розпаду і регресові [6].

Криза освіти виникає також тоді, коли відбувається неузгодженість між наукою, що стрімко розвивається, й освітою, яка відстає від неї науковим змістом. Так, наприклад, сьогодні спостерігається посилення впливу ринку на структуру, функції, зміст сучасної науки й освіти. Швидкими темпами розвивається світовий ринок інтелектуальної праці, сфера освітніх послуг і корпоративна наука. У нових ринкових умовах найважливішим є прогноз у необхідності для суспільства інтелектуальних кадрів, продумане включення сфери науки й освіти в економічне життя й можливість розвитку на цій основі діючої інтеграції фундаментальної науки й вищої освіти.

Але, як підкреслюють науковці, слід розуміти, що ринок для західної культури є універсальним інтегративним механізмом, який організовує не тільки виробництво й розподіл матеріальних благ, але й будь-які інші соціальні ролі, підкоряючи суб'єкта певним авторитетним імперативам [7].

На противагу західній культурі, у східних суспільствах переважним інтегративним механізмом є традиція, тобто універсальний образ дій, якого дотримується особистість або співтовариство як природного шляху до досягнення

приватних цілей. Традиція організує будь-які соціальні ролі відповідно до певних імперативів поведінки.

Саме тому специфіка інтеграції вітчизняної освіти й науки багато в чому відрізняється від європейської освітньо-наукової традиції, оскільки вітчизняна система освіти й науки складалася на підставі греко-візантійських і слов'янських джерел. Функціонування науки й освіти у нашій країні розбудовано на глибокому внутрішньому діалозі двох цих систем на відміну від монологу й механічного об'єднання частин у ціле в західній традиції.

Іншим словами, для усунення кризи наша країна повинна проявити свою національну специфічність, актуалізувати історичні традиції освіти, науки, культури в цілому, тобто ті специфічні риси, які формувалися тривалий час протягом століть. При запозиченні досягнень і досвіду освіти інших країн і культур необхідно використовувати лише кращі досягнення і робити це не еклектично, а органічно включаючи їх у контекст сучасної української освіти [4; 6; 7].

Кризові явища диференціюються у систему суперечностей, зняття яких у сукупності й становить сутність реформування освітньої галузі.

Аналіз літератури з проблеми дослідження уможливив виокремлення основних суперечностей, що існують у освітній галузі. Не претендуючи на вичерпність, все ж виокремимо ті з них, які, на нашу думку, найбільше викликають занепокоєння і соціальну напругу. Йдеться про суперечності між:

– процесами глобалізації і антиглобалізації – амбіційної національної самоідентифікації народів і культур, які стверджуються як суб'єкти нового світового порядку [1] (термін “амбіційна” стосовно національної самоідентифікації вживається не в розумінні засудження процесу національної самоідентифікації як такого, а застерігає від крайнощів у його прояві, гранична межа якого – націоналізм з усіма його негативними наслідками: нетерпимість, расова дискримінація, шовінізм, фанатизм тощо – прим. наша – О.М.);

– загальнолюдськими і національними цінностями (формування людини планетарно-космічного світогляду розуміється як формування громадян світу, але тоді національне нівелюється? – прим. наша – О.М.); загальнокультурними цінностями як інваріантним імперативом та цінностями окремої людини [2];

– суспільними інтересами і цінностями (загальнолюдськими, державними, національними), які офіційна система освіти вимагає вважати обов'язковими для педагогічної діяльності та індивідуальними інтересами, цінностями окремих учнів (за Д.Н.Узнадзе: між суспільним “треба” і учнівським “можу” і “хочу”) [5];

– роллю і значенням культури, освіти, духовності, норм моралі для життя людей у соціумі та їх безпекою, захищеністю від насильницьких духовно-етичних потрясінь, зіткнень і руйнувань (наприклад, між традиційною гуманітарною культурою європейського Заходу і новою, так званою науковою культурою, похідною від науково-технічного прогресу ХХ століття, з кожним роком зростає катастрофічний розрив. Протистояння двох культур може призвести до загибелі людства) [3; 7];

– адекватним до сучасних умов цивілізаційного розвитку станом культурної свідомості та реальним, що формувався в рамках сцієнтистських, раціонально-знанневих, технократичних моделей традиційної освіти (наявність даної суперечності породжує низку питань, як от: на якій філософії мають будуватися навчання демократії і демократичне виховання особистості? Як забезпечити органічний синтез національних і загальнолюдських пріоритетів? Чи можемо ми запропонувати

реалістичну й виважену методологію й методику, педагогічні технології і техніку формування демократичних цінностей? – *прим наша. – О.М.*);

– перманентно зростаючими обсягами знань, які необхідно засвоювати для досягнення визначеного освітнього рівня, фізичною неспроможністю людини переробляти величезні інформаційні масиви та незмінним характером базових інформаційних технологій освіти;

– індивідуальним способом утворення смислів, контекстів, що є інтегративною похідною когнітивних структур (інтелект, ментальність, когнітивний стиль тощо) і корпоративним способом прийняття найбільш важливих рішень; індивідуально-особовою обумовленістю формування людини і знеособлено-імперативними методами навчання і виховання;

– науково-філософським способом сприйняття і осмислення дійсності (який пропонується взяти за основу формування людини нового типу) [2] і релігійним, містичним, побутовим типами світоглядів, що формуються на традиціях, відображають національну і етнічну приналежність, способи культурної комунікації між людьми;

– дедалі більшим проникненням інформаційних технологій у життя і психіку людей та збереженням ідентичності, автентичності особи [7] (ситуація порушення особистісної цілісності і розриву органічного зв'язку людини з природними умовами життя інтерпретується як ситуація відчуження. Відчуження – це процес перетворення різних форм людської діяльності та її результатів на самотійну силу, пануючу над ним і ворожу йому. Механізм, що відчужує, небезпечний тим, що пов'язаний з наступними проявами: безсиллям особи перед зовнішніми силами життя; уявленням про абсурдність існування; втратою людьми взаємних зобов'язань відносно дотримання соціального порядку, а також запереченням пануючої системи цінностей; відчуттям самоти, що виключає людину з суспільних зв'язків).

У вирішенні суперечностей філософія опирається на три концепції освіти: концепцію гармонійної цілісності; релятивістсько-плюралістичну концепцію; синтетичну концепцію, яка синтезує прогресивні ідеї двох попередніх [2].

Ідеї першого напрямку, в рамках якого існували технократично-сцієнтичні, авторитарні моделі освіти, все ж збагатили педагогічну теорію і практику цінними здобутками.

Другий, релятивістсько-плюралістичний напрям філософії освіти виходить з протилежних по відношенню до першого напрямку вихідних принципів. Він полягає у перевазі особистісних цінностей над загальними. Педагогічні ідеї цього напрямку характеризуються особливим ставленням до учня як до основного суб'єкта педагогічного процесу. Таке відношення вимагає від педагога володіння здатністю максимально розкрити специфічні для кожного учня здібності і, враховуючи особистісні інтереси учнів, системи їх цінностей – спрямувати процес розвитку особистості в напрямі формування творчих якостей, креативності, інтелектуальної “пластичності” (під якою розуміємо здатність особистості гнучко адаптуватися до умов середовища – *прим. наша – О.М.*).

Третій, синтетичний напрям філософії освіти, виник як реальна потреба подолати пріоритетну роль вихідних принципів двох попередніх напрямів і здійснити такий синтез їх позитивних ідей, який дав би можливість краще вирішити основні проблеми сучасної освіти. В сучасній парадигмі освіти учитель і учень вважаються суб'єктами педагогічного процесу, але за вчителем все ж зберігається провідна роль, що обумовлює особливу відповідальність з боку вчителя за рівень власної підготовки

і передбачає постійне вдосконалення своїх знань, умінь, неперервну самоосвіту і саморозвиток.

Однією з найважливіших складових нової парадигми освіти є випереджувальна функція розвитку системи освіти в сучасному суспільстві. Вона із периферійних в соціальній структурі перетворюється в пріоритетну, оскільки стає глобальним фактором розвитку суспільства.

Від усвідомлення важливості місця і значення освіти в житті суспільства і окремої людини на всіх рівнях (від державного до індивідуального) залежать успіхи подальшого розвитку освітньої галузі, а відтак і темпи суспільного прогресу.

Висновки. Вітчизняна освітня система переживає складний період, пов'язаний із процесами суспільної трансформації, які, в свою чергу, обумовлені реаліями світового (цивілізаційного) розвитку. Аналіз стану розвитку сучасної освіти у філософському контексті уможливорює окреслення цих реалій і виокремлення актуальних викликів для освіти. Невідповідність освіти тим вимогам, які пред'являються їй нинішнім етапом соціального розвитку, призводить до кризових явищ. Вони найбільш чітко виражаються у системі суперечностей, для вирішення яких філософія опирається на три концепції освіти: гармонійної цілісності; релятивістсько-плюралістичну; синтетичну. Остання ґрунтується на синтезі позитивних ідей, напрацьованих у рамках двох перших. Такий підхід забезпечує можливість кращого вирішення проблем сучасної освіти. Разом з тим, це накладає велику відповідальність на освітян: науковців, педагогів, вчителів у плані саморефлексії, саморозвитку, творчого поступу.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні явища управління в освіті (менеджменту) крізь призму ідей філософії сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю: 2-ге вид. допов. / В. П. Андрущенко – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
2. Базалук О. О. Філософія освіти: навчально-методичний посібник / О. Базалук, Н. Юхименко – К.: Кондор, 2010. – 164 с.
3. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.
4. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. / В. Г. Кремень – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
5. Лутай В. Філософія сучасної освіти: навчальний посібник. / В. Лутай – К.: Центр "Магістр – S" Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
6. Філософія освіти: навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
7. Цикін В. О. Філософія освіти – стратегія прориву в майбутнє: монографія / В. О. Цикін, І. А. Бріжата. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 256 с.

Опачко Магдаліна. Основные противоречия и проблемы развития современного образования. В статье раскрываются кризисные явления в отечественной образовательной системе, связанные со сложным периодом проведения кардинальных изменений в высшем образовании Украины, обусловленные следующими факторами: изменением приоритетов в социокультурной политике,

что происходит в мире; кризисом традиционной или классической модели образования; процессами реформирования, происходящими в образовательных системах подавляющего большинства стран современного мира; изменениями в социально-политической и экономической жизни государства.

В статье осуществлено обобщение и систематизация философских взглядов на состояние и перспективы развития высшего образования в Украине.

Ключевые слова: *кризис образования, противоречия, тенденции, перспективы, современные философские концепции.*

Opachko Magdalene. Main contradictions and problems of modern education.

In the article the crisis in the national educational system is revealed which is associated with the difficult period of major changes in higher education in Ukraine and caused by the following factors: the change of socio-cultural priorities in the world politics; the crisis of traditional or classical model of education; processes of reformation occurring in the educational systems of most countries of the modern world on the threshold of the XXI century; changes in the socio-political and economic life of the state.

In the article is made the generalization and systematization of philosophical views on the status and prospects of higher education in Ukraine.

Keywords: *education crisis, the contradictions, trends, aspects, modern philosophies.*

УДК 373.1(477.87) “1919-1939”

Опачко Магдалина, Демчинська Іветта

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ В ПЕРІОД 1919 – 1939 рр.

У статті розкриваються етапи розвитку змісту гуманітарної освіти у школах Закарпаття в період 1919 – 1939 рр. Виокремлюються чотири етапи, кожний з яких характеризувався своїми особливостями. Перший етап – етап становлення, охоплює часовий проміжок з 1919 – 1921р.р. Пов'язаний він із початком розвитку школи і освіти в умовах нового державного устрою. Другий етап – етап розбудови, охоплює часовий проміжок з 1922 – 1928 р.р. На цей етап припадає шкільна реформа, яка була проведена у Чехословаччині: введено 8-річне обов'язкове навчання і удосконалено навчальні плани. Третій етап – етап утвердження демократичних перетворень, охоплює 1929 – 1937 р.р. Четвертий етап – етап тріумфу національної ідеї, охоплює 1938 – 1939 р.р. та згорання демократичних перетворень.

Ключові слова: гуманітарна освіта, розвиток змісту освіти, етапи розвитку, Закарпаття, Чехословацька Республіка.

Постановка проблеми. Оптимізація змісту гуманітарної освіти на засадах поєднання національних і європейських цінностей; зростання національної самосвідомості на хвилі патріотизму та національного спротиву; посилення уваги до регіонального компонента змісту освіти – актуалізує потребу ґрунтовного дослідження та об'єктивного аналізу історико-педагогічної спадщини шкільництва краю з метою творчого використання позитивних надбань минулого у сучасному освітньому процесі. Досліджуваний період багато в чому схожий з тим, що переживаємо зараз ми: національне самоусвідомлення, економічний прорив, розвій політичних партій як втілення ідей демократії, ростки громадянського суспільства і навіть принесені на олтар Свободи жертви (в той період – ледве озброєні гімназисти, що полягли на Красному полі під Хустом, в наші дні – талановита і беззахисна молодь Майдану, що увійшла в історію під назвою Небесна сотня).

Цікавим і актуальним з цього приводу постає наукове дослідження розвитку змісту гуманітарної освіти в школах Закарпаття у період 1919-1939 років.

Аналіз досліджень і публікацій. Ідеї розвитку змісту гуманітарної освіти обґрунтовані у працях зарубіжних педагогів – А. Дістервега, Д. Дьюї, Я. Коменського, І. Песталоцці, Ж. Руссо та вітчизняних класиків – Г. Ващенко, А. Волошина, О. Духновича, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського.

Теоретико-методичні засади змісту гуманітарної освіти у своїх працях розробляли Л.Д. Березівська, Л.Л. Бутенко, Л.І. Ваховський, Т.К. Завгородня, І.В. Стражнікова, О.В. Сухомлинська.

Розвиток освітніх процесів на Закарпатті висвітлено у працях відомих діячів краю А. Волошина, О. Духновича, дослідників В. Гомонная, А. Ігната, В. Росула, В. Сагарди, М. Талапканича, генеза історико-національного та суспільно-культурного поступу на Закарпатті – у дослідженнях Д. Данилюка, І. Гранчака, П.Р. Магочія, В. Пачовського.

Окремі аспекти гуманітарної освіти на прикладі шкільництва Закарпаття у різні періоди розглядалися у дослідженнях М. Кляп, М. Кухти, Л. Маляр, Т. Надім'яної, Г. Розлуцької, Л. Стахів, П. Ходанича, О. Фізеші, О. Яцини.

Окремі аспекти проблеми розвитку змісту гуманітарної освіти в школах Закарпаття у міжвоєнний період розглядались нами у попередніх дослідженнях [3; 4; 5]. Але динаміка змісту шкільної гуманітарної освіти Підкарпатської Русі не була предметом окремого дослідження.

Мета статті – визначити етапи розвитку змісту гуманітарної освіти і розкрити особливості розвитку змісту гуманітарної освіти на кожному з етапів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз джерел, що відтворюють проблеми шкільництва і освіти у досліджуваний період, уможливив умовне виокремлення чотирьох етапів, кожний з яких характеризується сукупністю ознак, які разом складають особливості розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти.

Етап становлення системи шкільної освіти, в контексті якого починається поступовий розвиток гуманітарної освіти, зароджується ядро її нового (обумовленого новими умовами суспільного розвитку) змісту датується 1919 – 1921 рр. Це початок розбудови школи і шкільництва (шкільної справи) на засадах демократії і гуманізму. Можемо припустити, що ці ідеали не були одразу сприйняті всіма, але для переважної більшості населення Підкарпатської Русі, яке тривалий час знаходилося під тиском угорського шовінізму, ці ідеали сприймалися як ковток довго очікуваної і вистражданої свободи, а тому відгукнулись у серцях людей прагненням творити новий соціальний простір, працювати заради розбудови громадянського суспільства.

З цим етапом пов'язане відкриття навчальних закладів з рідною мовою навчання (на противагу колишній суцільній мадяризації); їх упорядкування та організація їх життєдіяльності; утворення інспекторату шкіл та вирішення проблем навчально-методичного забезпечення. В цей час відбувається розбудова читалень: до навчання письму, грамоті, читанню залучаються широкі верстви населення. Гуманістичні ідеали цього періоду втілюються у просвітництві, піднесенні пригніченого духу населення, актуалізації цінностей морального, сімейного, громадянського, соціального виховання.

Прийняття закону про мову навчання [12] стимулювало передову місцеву інтелігенцію до роботи над теоретичними (обґрунтовуються засадничі принципи створення нової школи: народності, моральності, зв'язку навчання з життям – побутом, довкіллям і світом; поважливого ставлення до праці: праця як засіб досягнення життєвих, суспільних цілей) та практичними (підготовка шкільних приміщень до навчального року; набір дітей у різні класи; підготовка вчителів до роботи в школі: навчальних програм не було і вчителі самостійно здійснювали добір навчального матеріалу для уроків; підготовка вчителів до демократичних стосунків, в тому числі шляхом вивчення і переймання європейського досвіду тощо) аспектами розбудови школи.

Другий етап (1922 – 1929 рр.) у розвитку змісту гуманітарної освіти називаємо етапом розбудови. Його початок співвідноситься із проведенням шкільної реформи (1922 р.). Реформа передбачала введення обов'язкового 8-річного навчання; було затверджено нові навчальні програми для шкіл I і II ступенів [2, с. 354]. Гуманістичні цінності відображались, насамперед, у розвитку напрямів виховання: патріотичного, морального, громадянського естетичного, фізичного, трудового. Оскільки на практиці втілювались в життя ідеали виховуючого навчання та трудової школи, то зміст шкільної гуманітарної освіти крізь призму цих

ідеалів наповнюється *краєзнавчим* (присутність краєзнавчого компоненту у змісті майже всіх навчальних дисциплін: розповіді вчителя, вправи до виконання на уроці, домашні завдання; у позакласній роботі: екскурсії, перегляд документальних фільмів, театральні вистави – все було пов'язане із пізнанням рідного краю та Чехословаччини), *полікультурним* (вивчення в школах різних мов: руської (української), великоруської (російської), чеської, угорської, німецької, латинської, французької; окремо вивчався іврит; існування шкіл, в яких паралельно функціонували руські* і чеські класи; руські і угорські класи; руські, угорські і румунські класи; руські, чеські і німецькі класи – це своєрідний полікультурний простір, що мав цілком природний характер); *патріотичним* (любов до рідного краю, отчого дому, свого народу), *духовно-естетичним* (через незриму присутність мистецтва: образотворчого, пісенного, поетичного, театрального – у житті школи і творчій діяльності вчителів та учнів) компонентами.

У окреслений період шкільництво краю розвивається на засадах пріоритетних ідей: демократичної (реалізовувалася в чеських школах та частково в школах з угорською мовою викладання); ідеї єдності слов'ян (по обидва боки Карпат, що реалізовувалася через утвердження російської мови та літератури: підручники, укладені М. Микитою і В. Поповичем, П. Федором і М. Василенком, К. Штепанеком (за Л. Маляр); національної ідеї (що реалізовувалася шляхом утвердження в окремих школах української мови та літератури). Згідно з дисертаційним дослідженням Л.Маляр, «аналіз змісту підручників, укладених О. Білоусенком, А. Волошином, А. Домбровським, О. Маркушем, А. Седлачком, Е. Фотулом і Б. Заклинським, свідчить про те, що об'єктом вивчення в народних школах у 20-30-х роках ХХ ст. були окремі слова... найвидатніших українських художників: Т. Шевченка, І. Франка, О. Олеся, С. Руданського і С. Воробкевича, Л. Глібова, Б. Грінченка, Б. Лепкого і Ю. Федьковича, В. Самійленка, Лесі Українки і П. Куліша. Окремими літературними зразками в читанках представлена творчість Г.Квітки-Основ'яненка, І.Котляревського, М.Коцюбинського, Марка Вовчка, І.Нечуя-Левицького, Олени Пчілки, Панаса Мирного, М.Старицького, В.Стефаніка, Я.Щоголева та ін» [7, с.11].

На цей період припадає робота першої «окружної конференції», яка відбулась 5 лютого 1926 року. На ній були присутні руські, угорські і словацькі вчителі із Ужгородського округу та із самого Ужгорода. Питання стосувалося шкільної адміністрації і запису дітей до школи. Вчителі отримали обіцянку про поліпшення їх матеріального становища, але з тією умовою, що вони будуть добре виконувати свої обов'язки. Також на них було покладено завдання стосовно позашкільної освіти народу (читальні, бібліотеки, лекції), їх впливу на гідне виховання народу. Поступово організовувались вчительські збори в Берегові, Іршаві та В. Березному [9, с. 57].

Третій етап (1930 – 1937 рр.) – етап утвердження, характеризується посиленням національно-патріотичної складової змісту освіти поряд із штучно створюваною «чехізацією». Зміст гуманітарної освіти поглиблюється не за рахунок введення циклу нових дисциплін, а за рахунок увиразнення мети гуманітарної освіти, яка полягала не в тому, щоб якомога більше знати, а якомога глибше розуміти світ навколо себе, відчувати, співпереживати, усвідомлювати своє місце у соціумі. Провідні ідеї освіти попереднього етапу утверджуються, їх вплив на освіту дедалі більше посилюється. Як зазначалось у «Нормальних основах...», «виховання и наукованя має бути заложено на

* Під руськими розумілись класи, в яких навчалися руські діти. В залежності від того, якої ідеологічної орієнтації була школа, рідна мова для дітей в руських класах могла бути українська, російська і русинська (місцевий діалект).

загально признаних моральних принципах и на идеях демократіЬ...” [8, с.3]. Завдання школи вбачалось у прагненні досягти “...культурних и моральних цблей, за котрыми иде народ, держава и взагалі людство” [там само].

На цей час припадає робота першої окружної конференції, відчутне збільшення фінансування розвитку шкіл, збільшується кількість друкованих праць на допомогу вчителям і учням.

Правда, в окремих публікаціях того періоду відмічається, що в чеських школах створюються набагато комфортніші умови навчання, ніж в інших; вони краще забезпечувались новим шкільним обладнанням, створенням географічних, фізичних і хімічних кабінетів, фізкультурних залів, читалень, можливістю безкоштовно користуватися опаленням, книжками, зошитами, а часто одягом і взуттям. Оскільки в ці школи часто записувались руські діти, то це й стало приводом до розмов про “чехізацію”.

Так, зокрема громадсько-політичний орган селянства “Голос життя” у грудні 1934 року писав, що чехізація проводилася: “1) шляхом введення чеської урядової мови в усіх установах та будування нових чеських шкіл на державні кошти в селах, у яких українських дітей доводиться учити в хліві або під дубом. В українській школі наповнено дітей, як оселедців у бочці, а в чеській вчать по 18-20 учнів в одному класі; 2) чеським школам даються всілякі привілеї – безплатне опалення, книжки, зошити, а часто одяг, взуття, харчі...”. “Голос життя” закликав, щоб трудящі самі розпочали протестувати проти всіх проявів чехізації тутешнього населення.

Четвертий етап, умовно названий нами суперечливим, охоплює 1938 – 1939 рр. Життя школи проходить на фоні стрімких соціально-політичних змін. З одного боку – поступальний рух у напрямі тріумфу національної ідеї, з іншого – згортання демократичних перетворень, наступ шовіністичної пропаганди, початок Другої світової війни.

Тогочасне соціально-політичне тло характеризується динамічним перебігом подій: 29-30 вересня 1938 року проходила конференція в Мюнхені за участі Німеччини, Угорщини, Франції, Великобританії (на думку сучасних істориків, ця конференція “... своєю безсоромністю перевершила все, що мало місце після Першої світової війни: на ній вирішувалась доля Чехословацької Республіки, хоча представників цієї країни на конференцію не допустили. Представникам Чехословацької Республіки оголосили результати конференції як вирок, який не підлягає обговоренню” [1, с.45].

2 листопада 1938 року проходив доленосний Віденський арбітраж, згідно з яким Підкарпатська Русь змінюється географічно, окремі міста (Мукачево, Ужгород, Берегово) відходять до Угорщини; головним містом стає Хуст.

Не менш динамічно розгорталася подія всередині краю. 11 жовтня 1938 року сформувався перший автономний уряд Підкарпатської Русі, який очолив Андрій Бродій – лідер русофільського напрямку в краї. Міністерську посаду зайняв також Степан Фенцик. Пізніше виявилось, що і Бродій, і Фенцик вели подвійне життя [9, с.141-142].

Після арешту Бродія та втечі Фенцика уряд Підкарпатської Русі очолив А.Волошин. Уряду А.Волошина доводилося діяти в екстремальних умовах. Він повинен був якнайшвидше провести евакуацію (державне майно, банки, господарські, культурні та освітні установи) і налагодити життя та побут населення краю.

Варто також зауважити, що робота уряду значно ускладнювалась через діяльність “на території краю угорської іреденти, антиукраїнська діяльність якої досягла своєї кульмінації саме в цей час. Закарпаття наповнили угорські агенти, які збирали підписи за приєднання краю до Угорщини, складали списки неблагонадійних, організовували саботажі, закликали до скинення законного уряду краю” [1, с.65]. Отже, ситуація була складною у всіх відношеннях.

Всередині країни встановлюється авторитарний режим правління, що супроводжується заборонаю діяльності політичних партій та безальтернативними виборами до Сойму [там само].

Життя і діяльність школи не залишаються поза увагою уряду. Відбувається реорганізація Міністерства шкільництва та народної освіти в Міністерство культу, шкіл і народної освіти.

25 листопада 1938 року було видане розпорядження про мову навчання, згідно з яким українська (малороська) стає рідною мовою навчання [12].

Твердинею українських ідей залишалась Хустська гімназія. Наприкінці 30-х років у ній навчалося 600 – 650 учнів-українців та близько 200 в чеських паралельних класах. В останніх, крім чехів і словаків, були євреї. Однак існувала проблема з підручниками. Августин Волошин та його уряд надавали велику увагу розвитку шкільної освіти серед національних меншин краю.

Державне видавництво постійно повідомляло про вихід нових підручників. До вересня 1938 року побачили світ “Буквар”, “Перша читанка”, “Друга читанка”, “Отчина”, “Живе слово”, “Світло”, “Грамматика руського язика” І.Панькевича, “Підкарпатські Казки” під редакцією Василя Гренджі-Донського, “Вибір чехословацьких і підкарпатурських переказів” та інші.

Закарпатськими педагогами використовувалися також старі підручники, автором переважної більшості яких був Августин Волошин [6].

Особливості змісту шкільної гуманітарної освіти цього етапу полягають у зосередженні цінностей освіти навколо ідеї формування національно свідомої, патріотично налаштованої, громадянсько зрілої особистості.

Виокремлення етапів у розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти в період 1919 – 1939 років, аналіз динаміки освітнього поступу на кожному з етапів дозволяють узагальнити окремі ознаки, виділити істотні, суттєві характеристики тогочасної шкільної гуманітарної освіти.

Насамперед, варто зауважити, що поділ на гуманітарні, суспільні і природничо-математичні дисципліни у звичному для нас форматі не здійснювався; але навчальні дисципліни поєднувались навколо стрижневої ідеї – розвиток особистості учня. Особистість, за уявленнями духовних провідників народу, має володіти моральними, вольовими, інтелектуальними якостями та громадянськими, патріотичними, працелюбними, толарантними, загальнокультурними (як у поведінці, так і у плані знання інших культур, мов) рисами. Поступово увиразнюються і набирають чітких обрисів вимоги до особистості як національно свідомої, готової самовіддано працювати на розбудову власної країни, здатної до самопожертви в ім’я свободи, незалежності.

Розумінню сутності процесу формування названих якостей і рис особистостей сприятиме запропонована нами модель «Піраміди гуманітарних цінностей» (див. рис.1).



Рис.1. Піраміда гуманітарних цінностей

В основі піраміди – катехізація як процес виховання віри у дітей, молоді, який зосереджений головним чином на християнському віровченні і здійснюється органічно й систематично, щоб уводити в усю повноту християнського життя. Тобто йдеться про релігійні постулати, які засвоювались на уроках Закону Божого у всіх, без винятку, школах, незалежно від віросповідання (католики, греко-католики, православні, реформати, кальвіністи, протестанти, євреї). Тут вивчались головні догмати того чи іншого віросповідання, усвідомлювались релігійні канони і традиції, засвоювались основи морального життя: любов до ближнього, повага до батьків і дорослих, не вбивати, не красти, не заздрити, не говорити неправди і не злословити тощо. Обов'язковим було відвідування церкви, присутність учнів на Божественних літургіях, мессах була не лише формальною, а й вимагала особиста причетність, тобто учні мали якомога частіше приступати до святого Причастя. Це означало, що дитяча свідомість мала бути позбавлена від гріхів (моральне очищення через таїнство святої сповіді). Тримання свідомості у моральній чистоті було нормальним і природним явищем для переважної більшості громадян. Уроки релігії були основою морального життя в суспільстві, і разом з тим вони були основою формування духовності особистості. Увиразнюючись в постатті Ісуса Христа, в життях апостолів і святих, затворників і монахів, духовні цінності несли в собі енергію причетності до містичного, аскетичного, незримо високого і одвічного прагнення людини досягти вершин досконалості через гармонію стосунків з Богом і власною совістю.

Гуманітарні ідеали, зосереджені на другій сходинці піраміди і втілені у навчання читанню, письму, мовленню і лічбі, були спрямовані на розширення можливостей дитини у пізнанні себе і Бога. Навчальні предмети, що співвідносяться з другою сходинкою піраміди сприяли: розвитку інтелектуальних і вольових здібностей дітей; якостей розуму (вміння аналізувати, пояснювати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати; використовувати знання на практиці, в інших умовах; стимулюванню творчості, винахідливості, дослідження, допитливості тощо), виховання вольових рис (наполегливість, дисциплінованість, відповідальність, обов'язковість, цілеспрямованість) та моральних якостей (чесність, правдивість, дружелюбність, толерантність, товариськість, справедливість тощо).

Особливості вивчення рідної та інших мов (угорської, чеської, німецької, французької, латинської) полягали, насамперед, у використанні мови як засобу спілкування, потім як засобу сприйняття і розуміння іншої культури, і тільки після цього мова могла стати предметом окремого вивчення, дослідження (частини мови, морфологія, синтаксис, правила словотворення, побудова речень і т.д.).

Тобто, ми відмічаємо кардинально інший підхід до вивчення мов, аніж той, який панував у наших школах донедавна. Чи не тому звучання іншої мови в школах

Підкарпатської Русі сприймалось природно, інша мова органічно впліталася у канву стосунків між людьми, що незалежно від національності почували себе громадянами однієї країни, працювали на її розбудову. Саме ці риси складають неповторну ауру полікультурного простору, в якому зростало молоде покоління українців.

Гуманітарні ідеали, відображені на третій сходинці піраміди і втілені у також у предметах як природопис, географія, історія, фізика, математика, хімія, дескриптивна геометрія, малювання і краснопіс, ручні роботи для дівчат і хлопців, співи і гімнастика – несли у собі цінності світосприйняття: світ як прояв (єдиного) Божого задуму у своїй багатогранності, різноманітності природних і суспільних явищ; людина як втілення образу і подоби Творця – насамперед, носій моральних чеснот, “власник” людської і громадянської гідності; людина і світ – це самоідентифікація і самоусвідомлення себе у світі: Хто я? Що я вмію і можу робити? Що я мушу робити? Ким я є для світу? До чого я прагну?

Власне кажучи, гуманітарні ідеали, віднесені до третьої сходинки, об’єднані освітньою метою, що полягала у формуванні зрілої і достойної людини, здатної свідомо ставити і досягати цілей: у діяльності, праці, житті, творчості, саморозвитку.

Відмічаємо, що різні за змістом і предметом дисципліни навчальних програм, що вивчались в школах Підкарпатської Русі, прагнули досягти спільної мети – виховання зрілого і достойного громадянина. В цьому випадку навчальні дисципліни, знову ж таки, – засіб пізнання *світу* (природні явища, закони; історичні події і факти, їх суспільна і суб’єктивна обумовленість та причинно-наслідкова залежність), *довкілля, найближчого оточення* (в змісті уроків реалізовувався краєзнавчий підхід, враховувались регіональні особливості розвитку господарства, промисловості, сприятливі географічні і кліматичні умови для того чи іншого виду виробничої діяльності, сільськогосподарських робіт, вирощування лісових насаджень; зв’язок навчання з життям реалізовувався через завдання на дослідження, вивчення довкілля тощо); *себе* (своїх можливостей, здібностей, інтересів, граней духовності, рівня розвитку самосвідомості, культура мислення і мовлення); *способів гармонізації стосунків між собою і світом* (мистецтво: малювання, народні ремесла, співи, декламація; володіння способами творчої діяльності).

Освіта досліджуваного періоду була, власне, гуманітарною як за змістом, так і за формою; йдеться про таку організацію життєдіяльності учнів, яка і в школі, і за її межами сприяла наповненню життя дітей значимими для них смислами: у школі учні брали участь у драматизаціях, підготовці повідомлень до уроку, проведенні самостійних спостережень (за природними явищами, наприклад) і невеличких досліджень, виставках, святкових концертах; позашкільне життя включало участь дітей у гуртковій роботі, скаутських організаціях, мистецьких (хорових, музично-інструментальних, театральних, образотворчих, народних ремесел) колективах, здійсненні краєзнавчих подорожей, екскурсій. Учні активно підтримували релігійні традиції громади, родини (Різдво, Новий рік, Пасха, Храмові свята і свята Церковного календаря), знали і поважали традиції інших конфесій (свята, зміщені у часі). У період великих християнських свят діти офіційно були звільнені від відвідування уроків (якщо в школу треба було приходити в суботу, то євреям дозволялось не приходити до школи). Відчувалося, що школа для учнів – це дім, в якому їм допомагають дорослішати, ставати розумними, вихованими, а ще – в школі поважають гідність учня, його батьків і громади в цілому.

Співзвучними до наших узагальнень є спогади П.Стерча, одного з вихованців тодішньої освітньої системи, який відмічає: “Коли б не так поставлене шкільництво,

Закарпаття не могло б було дійти до своїх славних Березневих днів 1939 року. Закарпаття не могло б було видати з поміж себе ряд інтелігентів світового рівня. Закарпаття не могло б було дати з себе невмирущих борців за Волю України” [13, с.29].

Важливо також зазначити, що у досліджуваній період цілі і завдання шкільної гуманітарної освіти не виокремлювались; вони розглядались у контексті цілей і завдань виховання молоді, загальної мети виховання.

Аналіз динаміки змісту шкільної гуманітарної освіти переконливо доводить поступове і впевнене переважання українського напрямку, яке зрештою привело до національної самоідентифікації, розвитку національної самосвідомості, втіленням яких стало утворення першої незалежної держави – Карпатської України.

Висновки. Аналіз проблеми розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти Закарпаття в період 1919 – 1939 років дозволяє виокремити чотири етапи, кожний з яких характеризується сукупністю ознак, які дають змогу простежити динаміку змісту освіти від становлення, розбудови до утвердження і тріумфу національної ідеї.

Виокремлення етапів у розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти в період 1919 – 1939 років, аналіз динаміки освітнього поступу на кожному з етапів дозволяють виділити істотні характеристики тогочасної шкільної гуманітарної освіти, серед яких виокремлюємо наступні:

1) навчальні дисципліни поєднувались навколо стрижневої ідеї – розвиток особистості учня, формування його моральних якостей і громадянських рис, виховання працелюбності, толерантності, культури поведінки;

2) організація життєдіяльності учнів здійснювалась таким чином, що і в школі, і за її межами життя дітей було наповнене значимими для них смислами;

3) цілі і завдання шкільної гуманітарної освіти у досліджуваній період не виокремлювались; вони розглядались у контексті цілей і завдань виховання молоді, загальної мети виховання, в основу формування якої були покладені цінності, умовно представлені нами у вигляді “Піраміди гуманітарних цінностей”.

Перспективи подальших досліджень пов’язуємо із розкриттям особливостей використання гуманітарного потенціалу предметів природничо-математичного циклу в школах Підкарпатської Русі.

Список використаних джерел

1. Вегеш М. Карпатська Україна в контексті українського державотворення /М. Вегеш, М. Токар, М. Басараб – Ужгород: Видавництво «Карпати», 2008. – 256 с.
2. Гранчак І. Нариси історії Закарпаття 1918 – 1945 рр./ І. Гранчак, Е. Балагурій та ін. – Т. 2. – Ужгород, 1995. – 663 с.
3. Депчинська І.А. Розиток змісту гуманітарної освіти: аналіз поняття /І.А. Депчинська, М.В. Опачко //Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота. [ред. кол.: В.В.Козубовська]. – Ужгород: Вид-цтво “Говерла”, 2015. – Вип. 36. – С.48 – 52
4. Депчинська І.А. Розиток шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919 – 1939 р.р. /І.А. Депчинська //Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота. [ред. кол.: В.В. Козубовська]. – Ужгород: Вид-цтво «Говерла», 2015. – Вип. 37. – С.40 – 43
5. Депчинська І.А. Методи і форми організації гуманітарної освіти в школах Підкарпатської Русі /І.А.Депчинська //Науковий вісник УжНУ. Серія Педагогіка. Соціальна робота. [ред. кол.: В.В.Козубовська]. – Ужгород: Вид-цтво “Говерла”, 2016. – Вип. 38. – С.112-115

6. Кляп М.І. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919 – 1939). – Ужгород: Вид-во В. Падяка, 2001. – 152 с.
7. Маляр Л. В. Вивчення творчості класиків української і зарубіжної літератури у школах Закарпаття (друга половина хіх – перша половина хх ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01– «загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Любов Василівна Маляр; Прикарпатський університ імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 21 с.
8. Нормальні дефінітивнѣ основы для народных (початкових школ). – Ужгород: Книгопеч. “Свобода”, 1934. – 97 с.
9. Пап С. Велика боротьба./ Степан Пап – Ужгород: Вид-цтво “Гражда”, 2015. – 380 с.
10. Поповъ А. В. Карпаторусскія достижения. / Александръ Поповъ. –Мукачевъ: “Карпатія”, 1930. – 303 с.
11. Розпорядження з дня 18 фебруара 1922, ч.3181 о урядовом и выкладовом языке в всѣх школах Подкарпатской Руси //Урядовый вѣстник. – Рочник II. – Ужгород, 1922. – 138 с. – с.22-23
12. Розпорядження міністерства культу, шкѣл і народної освіти про мову (язык) навчання від 25 листопада 1938 року// Урядовый вѣстник. – Хуст, 1938. – Ч. 3. – С. 2.
13. Стерчо П. Карпато-українська держава: до історії визвольної боротьби карпатських українців у 1919-1939 роках (Репринтне видання) /Петро Стерчо. – Львів: “За вільну Україну”, 1994. – 288 с.

Опачко Магдалина, Дечинская Иветта. Этапы развития содержания школьного гуманитарного образования на Закарпатье в период 1919 – 1939 гг.

В статье раскрываются этапы развития содержания гуманитарного образования в школах Закарпатья в период 1919 – 1939 гг. Выделяются четыре этапа, каждый из которых характеризовался своими особенностями. Первый этап – этап становления, охватывает временной промежуток с 1919-1921гг. Связан с началом развития школы и образования в условиях нового государственного устройства. Второй этап – этап развития, охватывает временной промежуток с 1922-1928 гг. На этот этап приходится школьная реформа, которая была проведена в Чехословакии: введен 8-летнее обязательное обучение и усовершенствованы учебные планы. Третий этап – этап утверждения демократических преобразований, охватывает 1929-1937 гг. Четвертый этап – этап триумфа национальной идеи, охватывает 1938-1939 гг. и свертывания демократических преобразований.

Ключевые слова: гуманитарное образование, развитие содержания образования, этапы развития, Закарпатье, Чехословацкая республика.

Opachko Magdalene, Depchynska Yvetta. Stages of the development of the content of school liberal education in Transcarpathia during 1919-1939. In the article the stages of the content of liberal education in Transcarpathia schools are revealed during the 1919-1939. There are distinguished four stages, which are characterized by its own peculiarities. The first stage is the development, covers the period from 1919 to 1921. It is associated with the beginning of school and education in the new government. The second stage is the building, covers the period of 1922 to 1928. This stage includes the school reform, which was held in Czechoslovakia: the introduction of the 8-year compulsory education and the improvement of the curricula. The third stage is the establishment of democratic reforms, covering 1929-1937. The fourth stage is the stage triumph of the national idea, covering 1938-1939 and the convolution of democratic reforms.

Keywords: humanities, the development of the education content, stages of development, Transcarpathia, Czechoslovak Republic.

УДК 373.1(477.87) “1919-1939”+371.3

Петечук Аріадна

ЗАРУБІЖНІ ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ У ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСІ (1919 – 1939 рр.)

У статті на основі аналізу наукової літератури висвітлюються зарубіжні педагогічні ідеї у організації навчання в школах Підкарпатської Русі, розглядаємо зміст зарубіжних педагогічних технологій, а також їх роль у організації навчання того часу.

Ключові слова: Підкарпатська Русь, українські школи, зарубіжні освітні технології, зарубіжний досвід.

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку демократичного суспільства у висвітленні питань недавньої історичної минувшини дослідники недостатньо поглиблено зверталися до історії зародження початків інноваційних педагогічних ідей в галузі освіти і виховання в школах Підкарпатської Русі. Серед актуальних питань, які заслуговують на увагу, – втілення ідей зарубіжної педагогіки в школах Підкарпатської Русі (1919 – 1939 рр.).

Звернення до ідей зарубіжної педагогіки у організації навчання в школах Підкарпатської Русі є актуальним, його ґрунтовне вивчення, об'єктивна оцінка найкращих надбань дозволять імплементувати нагромаджений досвід у новій парадигмі професійної освіти ХХІ ст.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що значну увагу до організації навчання у різні періоди розвитку освіти, шкільництва, педагогічної думки, виявляли видатні вітчизняні (П. Блонський, Г. Ващенко, А. Волошин, О.В. Духнович, Н. Крупська, А.С. Макаренко, С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С. Шацький) і зарубіжні педагоги (Джон Дьюї, Я. А. Коменський, І. Й. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо).

Серед сучасних дослідників в галузі історії освіти виділяються своїми працями І. Курляк, С. Лаба, Б. Ступарик та ін. Загальні тенденції розвитку освіти на Закарпатті висвітлено в працях А. Волошина, В. Гомонная, А. Ігната, В. Сагарди, М. Талапканича.

Окремі аспекти використання ідей зарубіжної педагогіки простежувались в працях сучасних дослідників Л.Малаяр, Н. Марфинець, О.Фізеші.

Мета статті полягає у визначенні змісту та ролі зарубіжних педагогічних ідей (передових ідей доби Нового часу) у організації навчання в школах Підкарпатської Русі (1919 – 1939 рр.).

Виклад основного матеріалу. У 20-ті роки ХХ століття в освіті й педагогіці постала проблема розробки нового змісту освіти, добору ефективних методів і форм викладання, створення нових підручників. У цей період становлення школи супроводжувалось започаткуванням нових підходів у організації навчання і виховання. Велику роль у творенні нових форм і методів відігравав передовий зарубіжний педагогічний досвід, зарубіжні освітні технології.

Аналіз досвіду становлення нової школи на початку ХХ ст. показує, що зокрема в українській освіті складалась оригінальна продуктивна модель школи, характерним для навчальних планів та програм якої стало впровадження комплексної системи навчання – побудови змісту освіти, організації процесу навчання, сконцентрованого

навколо єдиної стрижневої теми. На Україні комплексний підхід мав свою специфіку: він базувався на ідеях Г. Кершенштейнера, О. Декролі, Дж. Дьюї, лідерів “вільного виховання”, педології.

Спираючись на ідеї П. Блонського, який вважав, що від Дж. Дьюї радянські педагоги дізнались про школу, яка відповідає не лише вимогам сучасності, а також і потребам дитини, – тогочасна українська педагогіка трактувала комплекс як життєвий зв'язок явищ. Тому комплексна побудова програм базувалась, з одного боку, на педологічному підході до дитини, певній педологічній схемі, що обґрунтовувала розвиток дитячого мислення й дитячих інтересів, а з іншого – відображала мету виховання, цілі діяльності школи. В основу навчального плану Наркомпросу УСРР 1920 року було покладено відому схему, яка містила три складові: “природа” – “праця” – “суспільство”. У розділі “природа” викладався матеріал щодо явищ природи і їх взаємозв'язків; у розділі “праця” передбачались ті трудові навички й уміння, які учні мали отримати при вивченні тієї чи іншої теми; розділ “суспільство” знайомив школярів з розвитком суспільних відносин, проблемами, що постали перед людством, та шляхами їх розв'язання. Головне у навчальному процесі – “живе сприймання зовнішнього життя, активність дітей, їх творчість, переживання емоційного характеру, потреба в грі та різноманітній праці. Центральне місце посідає не мова, арифметика чи інша наукова дисципліна, а те, що оточує дітей. Але й те, що оточує, повинно поставати перед дітьми, маючи вихідною не уяву вихователя, а природний розвиток дитини” [9]. Таким чином, ідея зарубіжної педагогіки про те, що навчання є важливим “продуктом” соціальної діяльності дитини, була успішно реалізована українською школою, у якій до 1928 р. наповнення комплексів конкретним змістом залежало від особистості вчителя, місцевих органів управління. У 1929 р. навчальні програми були перероблені з урахуванням обов'язковості комплексних тем, а у 1930 – 1931 рр. були прийняті нові програми, що зумовило відхід від комплексного навчання.

Розвиток освіти та виховання в школах Підкарпатської Русі у 1919 – 1939 рр., яка на той час не відносилась до української держави (у досліджуваній період – це автономія в складі демократичної Чехословаччини), уявлення про який отримуємо зі сторінок тогочасної педагогічної періодики, – також відбувався під впливом європейських педагогічних ідей. Це відобразилось на програмах навчання, які на початку розбудови нової школи теж характеризувались комплексністю з подальшим поступовим відходом від неї.

Не абияку цікавість у вчительських колах викликала система навчання Дальтон-плану. Відзначимо, що засновницею Дальтон-плану була американський педагог О. Паркхерст, яка в 1920 р. заснувала свою середню школу для юнаків та дівчат в Дальтоні.

Паркхерст наголошувала, що “Дальтон-план швидше робить акцент на важливості способу життя дитини під час виконання ним своєї роботи і на її поведінці як члена суспільства, а не на предметах його навчальної програми. Саме загальна сума цього подвійного досвіду визначає її характер та знання” [1, с.24].

Завдання вчителя у Дальтон-плані підготувати систему дидактичних завдань з використанням диференційованого підходу. Навчання у Дальтон- плані докорінно відрізняється від традиційного. Матеріал навчальної програми передбачений для конкретного класу, структурований у систему навчальних завдань, розв'язуючи які, учні засвоюють зміст програми.

Основний акцент під час вивчення дітьми шкільних предметів у Дальтон-школі, робиться на організації самостійної діяльності учнів. Як відмічає Паркхерст: “Як дїтинї не показуємо, як має видрапатися на столець, драбину, дерево, але дозволяємо щоби видряпалася сама и видумала сама способ, як має се зробити, так чинити при школьній науцї” [2, с. 125].

В Дальтонській школі є “науковий клас” для вивчення поодиноких предметів. У цьому класі вчитель радить та допомагає своїм учням у тому випадку, коли учні цього самі забажають і висловлюють це у формі прохання. Кожна дитина, яка приходить в цю школу, йде до того класу, який сама собі вибере і за власним бажанням йде у “науковий клас”.

Дальтонський спосіб навчання передбачає самостійну роботу дітей, яка організовується безпосередньо вчителем. У зверненні до учнів наголошувалось: “Вы мусите учитися сами, дбати и змагатися мусите також сами, а мы учителя, будеме лише помагати. Приготовиме вам книжки, в яких бажаний предмет науки миститься и вам прокажемо, як для бажаної речі ти учебники выхосновати належить. Книжки, мапы, суть керницями, в яких можете черпати науку” [3, с.187].

Систематична самостійна робота, яка виконується у проміжку чітко встановлених термінів є умовою розвитку пізнавальної діяльності учнів. Враховуючи те, що навчання – процес активної взаємодії вчителя з учнем, мотивом навчання виступає інтерес до користування свободою. У Дальтон-школах учень має повну свободу в виконанні завдань, які спочатку обговорені з вчителем: обсяг та термін виконання, інформативні джерела, прилади та посібники. Можливість користуватися різними джерелами в різний час припускає не лише свободу інтелектуального, але й вільного пересування в шкільному просторі.

Зі сторінок педагогічної періодики досліджуваного періоду вчителі мали змогу знайомитися із досвідом використання зарубіжних ідей, зокрема із впровадженням американської системи Дальтон-плану в радянській школі, на прикладі ленінградських шкіл. Ф.Балицький на сторінках журналу “Учитель” описує життя учнів у такій школі [3]. Учні сходилися вранці до школи в “клас організації”, де вони під керівництвом учителя-консультанта склали план на день, а потім працювали самостійно. Облік роботи учнів здійснювався за допомогою системи: наприкінці заняття учні склали залік, результат якого вносився в індивідуальну картку. Домашні завдання були відсутні. Це була одна з найбільш поширених систем, заснованих на принципі індивідуального навчання. При обліку індивідуальної праці учня у випадку, якщо він не здавав відповідний обсяг матеріалу за період навчання, то не переходив до наступного триместру. Як відмічає Ф. Балицький, враховуючи цей фактор, в Росії Дальтон-план не давав бажаних результатів, бо “ань один ученик не хоче повторяти триместр и берут на помоч память, заучуються и готово” [2, с.148].

До негативних рис цієї системи відносили: низький рівень дисципліни, відсутність роботи вчителя з усім класом, кінцевий слабкий результат. Загалом в школах України й Росії у 20-х роках були спроби застосування Дальтон-плану як форми “вільного навчання”, захоплення цією системою організації навчання поступово проходило, оскільки її використання в тодішніх радянських школах виявилось мало ефективним. Схожі тенденції спостерігались і в школах Підкарпатської Русі.

До англійської школи, яка керується Дальтон-планом, близька система бельгійської школи “Декролі”. Головним принципом системи Декролі є: “свободная

жизнь учеников в школе и приспособление школьного уклада к природной жизни ребенка” [5, с.8].

Ця система отримала назву основоположника бельгійського лікаря, педагога і психолога Ж.-О. Декролі, який в 1907 р. заснував першу школу в Брюсселі під назвою “школа життя через життя”. Декролі працював в Америці, де також широко практикувалася його система [5].

Зі сторінок педагогічної періодики вчителі могли дізнатися про сутність ідей системи Декролі, яка була спрямована на реформування тогочасної школи. Ж.-О. Декролі вказував на такі її недоліки: 1) вона мало враховує активність дітей; 2) програмовий матеріал не має зв'язку з основними інтересами дитини; 3) при вивченні предметів не звертається достатньо уваги на прогрес мислення дитини; 4) від дітей вимагається засвоєння такої кількості матеріалу, яка явно перевищує здібності дитини; 5) у програмах багато міста відводиться дисциплінам, зміст яких реалізовується шляхом усного викладу; 6) багато вправ і мало простору для самостійної і живої діяльності дитини [7, с.9].

Для того, щоб уникнути вище вказаних недоліків, Декролі ставить дитину в центр навчально-виховного процесу. План навчання за Декролі такий:

- “1. Ребенок изучает живые существа, в особенности человека;
2. Окружающую природу;
3. Общество и общественные обязанности человека” [7, с. 8].

Він наголошував на тому, що дитина повинна пізнати, як вона залежить від навколишньої природи та людей, і тоді вона розумітиме свій обов'язок перед суспільством.

Оригінальність системи Декролі виявляється в так званому “центрі інтересів”, шкільна програма була побудована на принципі концентрації цієї програми навколо центрів інтересів. Всі теми навчальної програми сконцентровані навколо дитини, а саме: “Ребёнок и его организм”, “Ребёнок и животные”, “Ребёнок и материалы”, “Ребёнок и растения”, “Ребёнок и общество”, “Ребёнок и вселенная”. “Ребёнку – важнее всего знать самого себя: какое у него строение, как работают его органы, каково их назначение, как он ест, дышит, работает, играет; почему он чувствует голод, жажду, холод, сонливость; почему он боится или сердится; какие у него недостатки и качества и т. д.” [7, с. 11].

Центри інтересів передбачають комплексну роботу педагога на основі врахування головних фізичних і духовних потреб дитини.

Новацією в роботі шкіл Ж.- О. Декролі стало проведення щотижневих учнівських конференцій, на яких діти виступали з доповідями на вільно обрані теми. Готуючи доповіді вони самостійно добирали ілюстрації, виготовляли схеми і таблиці, а після її виголошення дискутували. Планування освітньої роботи, система конференцій та інші нововведення “Школи для життя, через життя” отримали назву “бельгійський метод проектів”.

Ще одна із передових зарубіжних технологій навчання того часу, про яку знали вчителі Підкарпатської Русі, мала назву ланкастерської школи (або школи взаємного навчання). Робота цих шкіл організовувалась на основі Белл-Ланкастерської системи взаємного навчання.

На сторінках журналу “Учитель” можна відстежити аналіз сутності ланкастерської методики навчання, а саме: “Под Бель-Ленкастровою методою розуміємо то, що один або и больше учеников старших зглядно лѣпших, учить одного або и больше учеников слабших” [4, с.139].

Свою назву система навчання отримала за іменами англійських педагогів А.Белла та Дж.Ланкастера, які незалежно один від одного висунули подібний метод навчання.

У кінці XVIII – на початку XIX ст. англійський священик А. Белл і педагог Д. Ланкастер зробили спробу розширити можливості масового навчання на основі модернізації класно-урочної системи. Суть белл-ланкастерської системи полягає в тому, що вчитель навчав тільки групу старших учнів, які, отримавши відповідні інструкції, вели заняття з молодшими. Один вчитель, таким чином, міг навчати сотні учнів. Виграючи в масовості, навчання за такої організації багато втрачало в якості. Цим і пояснюється той факт, що широкого розповсюдження белл-ланкастерська система не отримала, хоча спроби її своєрідного відродження спостерігалися вже і в наш час.

У пошуках вирішення проблеми індивідуалізації навчання при збереженні його масовості та колективної організації наприкінці XI – на початку XX ст. народилася, так звана Мангеймська система (за найменуванням німецького міста Мангейма). Класи диференціювалися за складом учнів з урахуванням рівня їх інтелектуальних здібностей і успішності навчальної діяльності: основні класи для дітей, що мають середні здібності; класи для малоздібних, допоміжні класи для розумово відсталих дітей; класи для найбільш здібних, які можуть продовжувати навчання на наступному ступені.

Ще одна із передових зарубіжних ідей представлена досвідом Монтесорі, яка створила спеціальну методику навчання дітей, що на практиці показала високі результати. Педагогічне кредо видатного педагога – експериментальне вивчення дитини в умовах її вільного розвитку в спеціально організованому середовищі. Марія Монтесорі створювала свою систему впродовж багатьох років. Постійно перебуваючи серед дітей, вона надавала виняткового значення підготовці середовища, його організації, взаємодії дитини з дидактичним матеріалом в освоєнні навчальних навичок і матеріального світу. Монтесорі не раз підкреслювала: треба так організувати діяльність дітей, щоб вони, відчувши радість від порядку, самопізнання й взаємодопомоги, швидше відчували внутрішню свободу й відповідальність.

Зі сторінок журналу “Учитель” [8] підкарпатські учителі знайомилися з методикою Монтесорі, згідно з якою виховання має бути вільним від народження до часу статевого дозрівання. Підкреслювалося, що виховання повинно бути індивідуальним. Разом з тим, воно має бути зрозумілим кожній дитині; Пояснення для дітей (у оригіналі воно має назву лекції) має будуватись на таких ключових засадах: змістовність, простота і об’єктивність. Др. Монтесорі пише: “Личи свои слова и най буде твоє поученя избавлено всего, що не є абсолютною правдою, то правда есть простота и единокдушность лекції” [8, с. 70]. В лекціях Монтесорі відсутні фантазії дітей, що є важливою умовою для розвитку дитини загалом та її творчого мислення.

В школі Монтесорі діти жили і харчувалися однаково: як бідна, так і багатша дитина. Тілесні вправи в такій школі сприяли фізичному розвитку та вихованню характеру дітей. Коли під час походу діти співають, увага звертається на правильність виконання дихальних вправ.

Впродовж свого життя Марія Монтесорі уважно спостерігала за дітьми. В процесі бесіди, читання, знайомства з літерами не робить поділу між дітьми 3-6-10 років; її методика використовується для дітей від народження до 10 років.

М. Монтесорі відзначала великий вплив природи (прогулянки парком, лісом тощо) на розвиток дитини. Вона підкреслювала, що, навчаючись з дитинства сприймати природу як невіддільну складову життя, джерело сили як для тілесного, так і духовного розвитку, – дитина доходить самостійного висновку, що все в природі має своє призначення, в тому числі і кожна людина. Зрозуміти це призначення (осягнути для себе сенс життя) – це покликання людини.

В організації навчання за методикою Монтесорі дуже важливе значення для розвитку має взаємодія дитини з дидактичним матеріалом. Це підкреслюється словами, що “хоче спробувати на педагогічному (матеріалі) испытанню из своїм дидактичним матеріалом розпочати спонтанні реакції дитини. Предмети які дидактичний матеріал содержує суть способні упражнять змислы дитини” [8, с.115]. Відповідно до цього ми можемо зробити висновок, що предмети, дидактичні матеріали, що використовувались під час пояснення, відігравали велику роль у створенні дитиною цілісного уявлення про предмет вивчення.

Методика Марії Монтесорі побудована на ідеях вільного природо-відповідного виховання дитини на засадах самостійності і самовиховання. Основні принципами такого виховання [9]: створення педагогічно доцільного виховного і розвиваючого середовища, міцний зв'язок з природою, постійне вивчення особистості дитини в діяльності, співробітництво з дорослими, з іншими дітьми, привчання до самодисципліни, сомоорганізації і порядку.

Висновки. Аналіз використання ідей зарубіжної педагогіки зі сторінок педагогічної преси, яка існувала у досліджуваній нами період, свідчить про те, що вчителі Підкарпатської Русі були: 1) добре поінформовані про передовий педагогічний досвід європейської, американської освіти (а саме: Дальтон-план, систему Дерколі, Белл-ланкастерську систему навчання, методику навчання за Монтесорі); 2) впроваджували його в школах, в яких працювали; 3) ділилися на сторінках педагогічної преси своїми здобутками, успіхами у впровадженні нових систем навчання та формулювали рекомендації, поради щодо уникнення, подолання труднощів.

Подальші перспективи пов'язані із вивченням географії поширення ідей зарубіжної педагогіки в школах Підкарпатської Русі.

Список використаних джерел

1. Bassett R. Education on the Dalton plan/ R. Bassett, M.V.E, V.A. and John Eades - New York: V.P. Button & Company, 1922. – 323 p.
2. Балицький Ф. Дальтонський способ навчання / Ф. Балицький // Учитель. – 1924. – Ч. 7-8. – С. 124-125.
3. Балицький Ф. Дальтонський способ навчання /Ф. Балицький // Учитель. – 1924. – Ч. 9-10. – С. 186-187.
4. Бель-Ленкастрова метода и наша школа//Учитель. – 1932. Рѳчник XIII.- Число 4. – С. 139 – 142.
5. Сась Д. А. Из жизни английской школы / Д.А.Сась// Народная школа. – 1936. – №1. – С. 10 – 12.
6. Сась Д. А. Система Дерколи / Д.А.Сась // Народная школа. – 1936-37. – №2. – С.8 – 10.
7. Полянский А. Дальтонський план в Советской России / А.Полянский // Учитель. – 1928. – Ч 4. – С. 147–148.

8. Туркияк Г. Світова метода Др. Монтессорієвої /Г. Туркияк //Учитель. –1927 – Ч.2 – С. 69 – 71.
9. Химинець В.В. Інновації в початковій школі / В.В. Химинець, М.Ю. Кірик. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2008. – 344 с.

Петечук Ариадна. Зарубежные педагогические идеи в организации обучения в школах Подкарпатской Руси (1919 – 1939 гг.)

В статье на основе анализа научной литературы освещаются зарубежные педагогические идеи в организации обучения в школах Подкарпатской Руси, рассматриваем содержание зарубежных педагогических технологий, а также их роль в организации обучения того времени.

Ключевые слова: Подкарпатская Русь, украинские школы, зарубежные образовательные технологии, зарубежный опыт.

Petechuk Ariadna. Foreign educational ideas of teaching in schools Carpathian Ruthenia (1919 - 1939 years).

The article is based on an analysis of scientific literature highlighted foreign educational ideas of teaching in schools Carpathian Ruthenia, consider the content of foreign educational technologies and their role in the education of the time.

Keywords: Carpathian Ruthenia, ukrainian schools, foreign educational technology, international experience.

УДК 378.66

Стахура Марія

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЮРИДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розкривається сутність правової культури, аналізується навчально-виховний процес вищого навчального закладу щодо формування правової культури, пропонуються та обґрунтовуються елементи сформованості правової культури.

Ключові слова: *правова культура, фахівець, правова свідомість, навчально-виховний процес.*

Постановка проблеми. Становлення демократичної держави, розвиток на основі духовності, моральності неможливі без високоосвіченого суспільства з розвинутою правовою культурою і глибокою правосвідомістю.

У сучасних умовах, коли здійснюється визначення та закріплення на законодавчому рівні принципу гуманізму, відбувається переорієнтація освіти на розвиток особистості, утверджується пріоритет загальнолюдських цінностей, особливого значення набуває проблема правового виховання молоді та формування її правової культури.

Вивчення юридичних дисциплін у вищих навчальних закладах є одним із оптимальних шляхів формування в молоді правової свідомості і правової поведінки. Одним з основних завдань предмета є формування в молоді правової культури, чітке розуміння нею власних прав і свобод, обов'язків перед суспільством і людиною. Збільшена кількість правопорушень неповнолітніх і молоді, поширення наркоманії, вживання алкоголю, зростання агресивної поведінки, статевої деморалізації актуалізує питання формування в молоді моральних якостей, поваги до закону і загальноприйнятих норм поведінки у суспільстві, позитивного погляду на здоровий спосіб життя.

Зростаюча потреба якісної правової підготовки особистості в усіх сферах життя українського суспільства посилюється із розвитком ринкової економіки, яка базується на багатоманітності форм власності, складній системі взаємозв'язків і взаємовідносин між господарюючими суб'єктами. Як система, що здатна ефективно функціонувати без втручання держави, ринкова економіка посилює регулятивну функцію права, його цінність як інструмента організації і впорядкування соціального життя, засобу вирішення завдань, пов'язаних із різними сферами. Виступаючи активним суб'єктом на ринку праці, кожна людина самостійно ініціює і здійснює пошук кращого місця роботи, способів професійного зростання, здобуття іншої професії, вдосконалення міжособистісних контактів, активної взаємодії на ринку праці з іншими його суб'єктами. Уміння захищати власні інтереси і права в умовах конкуренції є такими ж необхідними, як і, наприклад, уміння реалізовувати політичні права чи особисті свободи [1, с.113]. Оскільки розвиток ринкової економіки і пов'язаний з ним ринок праці стає провідним чинником формування професійної культури майбутніх фахівців, то саме він має максимально враховуватися при формуванні правової культури під час навчання у ВНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання правового виховання, правової культури досліджувались і досліджуються М. Городиським, В. Дубровським,

Г. Давидовим, В. Оржеховською, М. Подберезським, О. Попадич, Л. Твердохліб, Н. Ткачовою, М. Фіцулою, М. Щербань та ін.

У працях цих дослідників характеризується сутність правової культури. Вона визначається як сукупність досягнень суспільства, його соціальних груп та окремих громадян у галузі регулювання суспільних відносин, яке забезпечує верховенство права в суспільному житті, тобто панування правових принципів справедливості й гуманізму, захисту прав і свобод людини, її честі й гідності, реальне забезпечення місця людини як вищої соціальної цінності. Проте далеко не всі питання висвітлені вченими в достатній мірі. Зокрема це стосується умов формування правової культури студентів у сучасних умовах розвитку суспільства.

Мета статті – умови формування правової культури майбутніх фахівців під час вивчення юридичних дисциплін.

На сьогодні існує чимало проблем у процесі формування правової культури майбутніх фахівців. Це, у першу чергу, правова безграмотність населення, складний процес правотворчості, суперечливість нормативно-правових актів реальній дійсності, а також нерозвинута ідеологія сильної правової держави та, як наслідок, правовий нігілізм, заперечення моральних принципів. Для вирішення цих та інших проблем необхідною є цілеспрямована політика держави на підвищення рівня правової культури не лише через процеси правотворчості, законодавчого процесу, але й через вищу професійну школу як складову неперервної освіти суспільства.

Правова культура – надзвичайно складне психологічне явище. На думку російського вченого А. Нікітіна правову культуру образно можна порівняти з будинком: на першому поверсі розміщені правові знання; другий поверх – це відношення до права; третій – поведінка і діяльність у ситуаціях, які мають правовий зміст. Фундаментом правової культури особистості виступають його ідейно-політичні і моральні погляди, переконання, які одночасно є елементами політичної і моральної культури [6, с. 21]. Від фундаменту буде залежати якість правових знань й умінь ними користуватися, відношення до закону, готовність виконувати правові норми, активно сприяти зміцненню законності і правопорядку.

Правова культура суспільства – це різновид загальної культури, який становить систему цінностей, що досягнуті людством у галузі права й стосується правових реалій суспільства. Правова культура особистості, у свою чергу, характеризує рівень її соціалізації як члена суспільства, ступінь засвоєння нею правових начал державного й соціального життя. Правова культура особистості означає не тільки знання та розуміння права, а й правові судження щодо нього як про соціальну цінність, і головне – активну роботу щодо зміцнення законності й правопорядку. Тобто, правова культура особи – це її позитивна правова свідомість у дії. Поняття правової культури тісно пов'язане з відображенням правової захищеності як окремої особи, так і всього суспільства.

Формування правової культури студента у процесі вивчення юридичних дисциплін в контексті правокультурних традицій зумовлене загальною характеристикою сучасної правової культури, враховуючи, що освіта складається не тільки із засвоєння правових знань, обізнаності в діючих нормативно-правових актах, але й з формування особистості фахівця з успішно засвоєними цінностями, на яких базуються правові норми. Специфіка проблеми полягає в тому, що отримувані правові знання зазнають постійної динаміки у зв'язку із змінами законодавства. Необхідно сформулювати у студента бажання зацікавленості такими змінами, особливо, які пов'язані з його майбутньою професійною діяльністю.

Особливої актуальності набуває проблема формування правової культури студентів, застосування сучасних форм і методів навчання юридичних дисциплін. Саме тому, навчально-виховна робота має бути спрямована на формування таких культурних цінностей як: правомірна соціально активна поведінка, високий рівень правосвідомості, розуміння принципів права, повага до права, впевненість у соціальній важливості права, Розрізняючи правову культуру суспільства в цілому та правову культуру окремої особи, усвідомлюємо, що правова культура всього суспільства не існує поза правовою культурою окремих осіб, вони тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені. Правова культура – це сукупність правових знань, умінь, морально-правових ціннісних орієнтацій особистості, які реалізуються в життєдіяльності людини, виконання вимог права і соціально-активна позиція особистості в правоохоронній діяльності. Правова культура є основним показником результативності правової освіти та правового виховання, які виступають у якості основного механізму формування правової культури особистості. Вона виявляється в готовності особистості до ініціативних, усвідомлених, творчих дій як у сфері правового регулювання, так і у сфері забезпечення реалізації права, законності поведінки, що базується на переконанні необхідності служіння закону як найвищій цінності. Крізь призму вищезазначеного очевидним є тяжіння особистісного плану аналізу культури до аксіологічного підходу як значущого у сфері ідеології та гуманістики, який трактує культуру як світ цінностей, сукупність матеріальних та духовних цінностей, складну ієрархію ідеалів, значущу для суспільства і людини.

Правова культура студентів має включати такі компоненти:

- 1) знання законодавства (інтелектуальний зріз). Інформаційна складова була й залишається важливим каналом формування юридично зрілої особи;
- 2) переконаність у необхідності й соціальній корисності законів і підзаконних актів (емоційно-психологічний зріз);
- 3) уміння користуватися правовим інструментарієм – законами та іншими актами – у практичній діяльності (поведінковий зріз) [8, с. 3].

Освітня й виховна діяльність з формування правової культури студентів будується з опорою на їх інтелектуально-пізнавальну, вольову й емоційно-моральну сфери. Правова культура, входячи елементом в усі види взаємовідносин особистості з навколишнім світом, виступає основним і обов'язковим регулятором діяльності і поведінки кожного індивіда [4, с. 15].

М. Городиський визначає такі педагогічні умови, що сприяють засвоєнню учнями змісту правової освіти як компонента їх правової культури:

1. Розробка змісту правової освіти студентів, який включає такі компоненти: систему знань про природу, суспільство, техніку, мислення та способи діяльності; досвід здійснення способів діяльності, що втілюється разом із знаннями в уміннях і навичках; досвід творчої, пошукової діяльності при вирішенні нових проблем, які виникають у суспільстві; досвід ціннісного відношення до об'єктів і законів діяльності людини, його прояв у сприйнятті навколишнього світу, інших людей.

2. Засвоєння системи знань про суть права, а саме: норми права, ознаки норми права, санкції за порушення норми права; ознаки нормативно-правових актів; правопорушення, його ознаки; функції юридичної відповідальності та її види, підстави для притягнення до юридичної відповідальності; законність, правопорядок, особливості правопорядку, структура і зміст правопорядку; правова ідеологія і правова психологія.

3. Формування в студентів потреби в оволодінні правовою культурою та її складовою – змістом правової освіти.

4. Систематичне, послідовне формування пізнавального інтересу до процесу навчання та професійної діяльності (засобами ділових та правових ігор).

5. Залучення студентів до самостійного вирішення правових проблем у різноманітних ситуаціях.

6. Створення системи пізнавальних завдань для управління навчальною діяльністю студентів. Особливо важливим є вироблення практичних навиків щодо застосування юридичних знань, правових норм [4, с.4].

О. Попадич з'ясовано, що педагогічними умовами правового виховання у ВНЗ є комплекс обґрунтованих взаємодіючих обставин та чинників впливу на професійно-правову обізнаність, професійно-правову розвиненість та готовність до правомірної професійної діяльності майбутніх фахівців комп'ютерної галузі у процесі активної навчальної, позанавчальної та практичної діяльності. Правове виховання впливає на когнітивну (пізнавальну) сферу особистості, тому перша умова стосується змісту правового виховання. Також правове виховання впливає на емоційно-вольову сферу особистості, тому друга умова стосується моральної складової правового виховання. Правове виховання впливає на правову спрямованість поведінки особистості, тому третя умова стосується діяльнісної сторони правового виховання. Поведінковий зріз правового виховання майбутнього фахівця – це уміння користуватися правовим інструментарієм – законами та іншими актами у практичній діяльності [8].

Основними кроками формування високої правової культури в умовах становлення української державності має бути:

- продовження розробки цілісної концепції громадянсько-правової освіти і виховання; оновлення змісту освіти відповідно до досягнень юридичної, психолого-педагогічної науки, сучасних технологій навчання, передового досвіду практичної діяльності правоохоронних органів України;

- підготовка стандартів, програм, підручників із цієї проблематики; розробка рекомендацій з громадянського і правового виховання;

- створення аудіо- та відеоматеріалів, комп'ютерних програм з громадянсько-правознавчих курсів;

- впровадження багатоступеневої та безперервної системи навчання фахівців від початкової професійної підготовки до опанування ними рівня вищої кваліфікації;

- всебічне поглиблення правової, патріотично-виховної тематики в навчальних курсах з філософії, етики, політології, історії, культурології;

- у галузі громадянсько-правової освіти здійснення підготовки та перепідготовки вчительських кадрів, здатних застосовувати особистісно-орієнтовані педагогічні технології, включаючи моделювання реальних соціальних процесів, рольові та ділові ігри [5, с. 13-16].

Правова культура особистості розглядається як обумовлений правовою культурою суспільства рівень правової зрілості особистості, що складає основу її правомірної поведінки і стимулює у необхідні умови соціально-правової діяльності.

Дослідники зазначають, що правова культура особистості складається з двох структуроподібних елементів: інтелектуального та практичного. Інтелектуальний елемент характеризує знання юридичних норм, правильне розуміння прав та обов'язків, впевненість в необхідності їх дотримання. Основою практичного елементу є дотримання правових вимог і передбачення правильної практичної реалізації правових знань. Він визначає характер поведінки особистості в правових

сферах. [2, с.193] Тобто, правова культура особистості є важливою передумовою здійснення юридичних прав і свобод, сумлінного ставлення до своїх обов'язків перед суспільством, співгромадянами.

Важливим елементом правової культури особистості є правосвідомість, яка являє собою сукупність поглядів, ідей, уявлень, установок, почуттів, які виражають відношення людей, соціальних груп до права, законності, правосуддя, їх уявлення про те, що є правомірним або неправомірним.

За доводами Д. Бойка, до психологічних умов, які впливають на розвиток правової культури студентів можна віднести позитивні цілеспрямовані психолого-педагогічні впливи (розвиток у студентів інтересу до правознавчих дисциплін, формування знань про свої права і обов'язки, усвідомленого ставлення до необхідності додержання норм закону, розвиток механізмів рефлексії) та негативні впливи оточення (низький рівень правової культури батьків, їх негативне ставлення до законодавчих і правоохоронних органів, безтурботне виховання дітей, низький рівень матеріального забезпечення сім'ї, негативні впливи засобів масової інформації і криміналізованої літератури) [3, с.20-24].

Найважливішими шляхами вдосконалення правової культури студентів ВНЗ, на нашу думку є:

- знання та всебічне врахування об'єктивних і суб'єктивних факторів, що впливають на свідомість особи;
- систематичний аналіз якісних характеристик студентів;
- визначення джерел і засобів нейтралізації негативного впливу на процес становлення правової свідомості і культури особи;
- вдосконалення всієї організаційно-методичної роботи, що забезпечує правовиховний процес;
- оптимальне використання всіх засобів впливу, сполучення колективних та індивідуальних форм правового виховання, що формують високу правову активність та законослухняність майбутніх фахівців.

Таким чином, формування правової культури студентів у контексті особистісного підходу детермінується забезпеченням необхідних психолого-педагогічних умов:

- засвоєння кожним студентом основних принципів і норм права на рівні, необхідному для виконання своїх обов'язків у майбутній професійній діяльності;
- навчання, яке спрямоване не тільки на отримання позитивних знань законодавства, але і на формування глибокої поваги до правових цінностей, особистого переконання, звички дотримуватись діючих законів і нести відповідальність за виконання своїх обов'язків;
- формування соціально-правової активності, творчий розвиток особистісного потенціалу, як у моральному, так і в правовому аспектах.

Правова культура потребує систематичного раціонального формування, стимулювання, позитивного соціального розвитку. Система заходів, спрямованих на формування політико-правових ідей, норм, принципів, які являють цінності світової та національної правової культури, виступає як правова освіта і правове виховання. Іншими словами, правова освіта та правове виховання – це формування у громадян правової культури.

Для оцінки правової культури майбутніх фахівців у цілому використовуються еталони, у якості яких виступають зразки діяльності відповідно до правових норм, особистість спеціаліста з високим рівнем готовності до використання норм права.

Оскільки правову культуру можна оцінювати, то є можливість говорити про високу, низьку або середню правову культуру. При цьому слід мати на увазі, що для одного суспільства на певному етапі розвитку буде дійсною одна притаманна йому система оцінок. Іншими словами, існують проблеми в досягненні єдності інтерпретації правових явищ як культурних цінностей. Проте історія виробила деякі критерії оцінок, на основі яких існує можливість для визначення основних напрямів підвищення правової культури, до яких належать:

– формування почуття права та законності; освоєння досягнень логіко-правового мислення; удосконалення законодавства; підвищення рівня правової діяльності;

– збільшення обсягу та якісне вдосконалення правомірної поведінки.

Отже, метою правової освіти у вищій школі є формування теоретичної освіти правової свідомості та правової культури, забезпечення необхідного рівня систематизації знань про право, розвитку правових інтересів, відчуттів, правового мислення, формування наукового правового світогляду.

Перш за все необхідно вдосконалити систему освіти та виховання студентів-юристів, оскільки, вони через сферу майбутньої професійної діяльності впливатимуть на формування України як соціальної правової держави. Адже призначення професійної діяльності юриста це – захист прав, свобод та законних інтересів фізичних та юридичних осіб, надання їм компетентної та висококваліфікованої допомоги, а також їх представництво на належному фаховому рівні перед іншими суб'єктами.

Удосконалення правової освіти можливе шляхом введення нових технологій навчання, прозорість вступних іспитів, високий рівень знань викладацького складу. Важливо привести у відповідність з вимогами сучасних реалій професійне навчання і виховання юристів, інших державних службовців, проводити систематичну роботу по підвищенню рівня правової культури всіх суб'єктів правоохоронної системи України.

Висновки. Із зазначеного вище випливає, що формування правової культури студентів під час вивчення юридичних дисциплін полягає у передачі, накопиченні і засвоєнні знань, принципів та норм права, а також у формуванні відповідного відношення до права і практики його реалізації, уміння використовувати свої права, дотримуватись заборон та виконувати обов'язки. Звідси випливає необхідність усвідомленого засвоєння основних положень законодавства, виробленні почуття поваги до права. Отримані майбутніми фахівцями знання повинні перейти в особисте переконання, у міцну установку суворо дотримуватись правових приписів, а надалі – у внутрішню потребу і звичку виконувати правовий закон, виявляти правову активність.

Засобами правового навчання може бути все те, за допомогою чого здійснюється цілеспрямований вплив на свідомість, волю та поведінку людей, або те, за допомогою чого передається інформація про право, закон, різноманітні події або чинники, які мають юридичне значення і можуть впливати на формування активної правової позиції майбутнього фахівця.

Перспективами подальшого дослідження означеної проблеми є обґрунтування шляхів формування правової компетентності студентів.

Список використаних джерел

1. Андрусишин Б.І. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства». Курс лекцій / Б.І. Андрусишин, А.М. Гуз – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 162 с.
2. Бойков А.Д. Правовая культура и вопросы правового воспитания / А.Д. Бойков. – М., 1974. – 220 с.
3. Бойко Д.М. Психологічні умови формування правосвідомості учнів старших класів: Збірник наукових праць / Д.М. Бойко //Проблеми загальної та педагогічної психології – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2003. – Том 5. – Ч. 2. – С. 20 – 24.
4. Городиський М. І. Правова освіта майбутнього вчителя: [монографія] / М. І. Городиський; за ред. доктора педагогічних наук, проф. М. К. Подберезького. – К. : Науковий світ, 2001 – 128 с.
5. Леськова М. Розбудова державності: проблеми правової культури / М. Леськова, В. Леськов // Рідна школа. – 1997. – № 10. – С. 13–16.
6. Никитин А.Ф. Что такое правовая культура? / А.Ф. Никитин / М.: Просвещение, 1988. –112с.
7. Попадич О.О. Вплив правового виховання на розвиток особистості студента у вищій школі [текст] / О. О. Попадич // Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. М.Т.Мартинюк]. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2011. – Ч. 1. – С. 191 – 198.
8. Скорич С. Формування правової культури школярів в умовах сучасної школи / С. Скорич // Історія України/правознавство та інші суспільні дисципліни, 2011. – №16 (704). – С.3-4.

Стахура Марія. Формирование правовой культуры студентов при изучении юридических дисциплин.

В статье раскрывается сущность правовой культуры, анализируется учебно-воспитательный процесс высшего учебного заведения по формированию правовой культуры, предлагаются и обосновываются элементы сформированности правовой культуры.

Ключевые слова: правовая культура, специалист, правовое сознание, учебно-воспитательный процесс.

Stahura Maria. The formation of the legal culture in students during the study of legal disciplines.

The article reveals the essence of legal culture, examines the educational process of higher education in terms of the formation of the legal culture, proposed and justified elements of forming the legal culture.

Keywords: legal culture, professional, legal consciousness, educational process.

ПЕДАГОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ОСВІТИ

*Гординська Наталія
Грабовська Тетяна, Туряниця Василь,
Грабовський Олександр
Кляп Маріанна
Козловська Леся
Макогін Оксана
Марчук Лариса
Мар'ян Михайло, Шебень Владімір,
Юркович Наталія
Намісник Ольга
Опачко Магдалина, Русин Марина
Павлишин-Кошова Ганна
Парамуцак Олександра
Перчак Іван, Розлуцька Галина
Попадич Олена, Леспух Марія
Салук Галина
Староста Володимир, Гренцер Ярослав
Якимович Ольга
Якимович Тетяна*

УДК 378.147

Гординська Наталія

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКЛАДАННЯ ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Розвиток та утвердження демократичної правової держави вимагає від суспільства підвищення рівня обізнаності громадян в правовому полі, загальнообов'язкового додержання законності та кваліфікованого рівня її застосування. Пріоритетним рішенням задля досягнення цієї мети є всебічна обізнаність громадян у сфері права.

У статті висвітлено особливості становлення організаційно-педагогічних умов викладання правових дисциплін у вищих навчальних закладах України в другій половині XIX – на початку XX ст.ст.

Ключові слова: *правова дисципліна, правова культура, педагогічні умови, педагог, правове знання, правове виховання.*

Постановка проблеми. Розвиток та утвердження демократичної правової держави вимагає від суспільства підвищення рівня обізнаності громадян в правовому полі, загальнообов'язкового додержання законності та кваліфікованого рівня її застосування. Пріоритетною умовою досягнення цієї мети є всебічна обізнаність громадян у сфері права.

Найефективнішим шляхом вирішення цього завдання є кваліфікована правова освіта, основними завданнями якої є виховання громадян згідно з чинним законодавством, повагою до прав людини та громадянина.

Становлення українського громадянського суспільства потребує продуманої системи реформування правової освіти, орієнтованої на входження у європейський освітній простір. Це регламентує вжити усіх засобів для вдосконалення та поліпшення викладання юридичних дисциплін у вищих навчальних закладах відповідно до норм національного законодавства та міжнародного права [4].

Правова освіта стимулює громадян до законослухняності, поваги до людських цінностей. Як складник системи освіти вона покликана об'єднати комплекс навчальних знань, спрямованих на усунення правового нігілізму, завдяки створенню умов для здобуття громадянами знань, умінь та навичок у процесі реалізації своїх прав і свобод.

Справою державного значення є правове виховання. Удосконалення правосвідомості, що є складовою частиною освіченості громадян, проводиться як педагогічна та соціальна допомога молоді щодо рівня освіти її в цій галузі. Становлення юридичної освіти, розуміння ролі права, напрацювання навичок правомірності поведіння у суспільстві є головним у формуванні державної політики України.

Особливої ваги на сьогоднішній день набуває проблема підготовки спеціалістів, які досконало обізнані з правовими нормами, володіють вміннями та навиками застосування їх на практиці. Необхідним елементом загальної культури людини є правові знання, тому правознавство є обов'язковою дисципліною в університетах.

Наш час зумовлює пошуки науковцями та педагогами нових якісних підходів до викладання правових дисциплін, методів навчання не лише для спеціалістів – юристів, а також і для фахівців інших галузей знань.

Сучасна педагогіка потребує рішучих кроків для реалізації практичних умінь та навиків учасників навчального процесу у взаємовідносинах викладач-студент, які мають на меті посилити зацікавленість до сучасної освіти [6]. Без розробки теоретичних, методичних засад не обходиться жодна дисципліна, в тому числі і юридична. Слід зазначити, що розвиток правової дисципліни є більш наповненим, коли враховується досвід вітчизняних та світових науковців та юристів, аналізуються та систематизуються їхні здобутки та знання. Саме такі надбання сприяють пошуку шляхів реалізації завдань правової освіти у сучасній вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найвідоміші напрями програми “Освіта (Україна XXI століття)”, Національної програми правової освіти населення звертають свою увагу на вивчення творчого доробку знаних українських педагогів, відомих діячів культури та освіти в руслі вдосконалення та пошуку ефективних форм і методів формування правової свідомості сучасного студентства. У працях науковців попередніх поколінь міститься велика кількість прогресивних ідей, вирішення педагогічних задач, що постають і перед сучасними освітянами.

У роботах С.О. Микитюк [5-8] йдеться про реформи в галузі права, зокрема у студіюванні юридичних дисциплін на галузевих факультетах ВНЗ, які здійснювались в період другої половини XIX (починаючи з 60-х рр.) – на початку XX століття.

Нашу увагу привертають дослідження, що здійснюються у контексті європейської інтеграції і пов’язані з висвітленням проблем щодо організації самостійної роботи студентів в процесі навчання, становлення правової культури, вдосконалення правової майстерності в сучасних умовах державотворення (Л. Твердохліб [10]). Становлять інтерес дослідження, в яких розкриваються теоретичні та методичні основи навчання правознавства у зв’язку з входженням України до європейського освітнього простору [2; 11].

Мета статті – на основі аналізу літератури з’ясувати організаційні умови викладання права в університетах України в другій половині XIX – на початку XX століть для подальшого використання накопиченого досвіду минулого у процесі викладання правових дисциплін в сучасній вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Модернізація системи вищої освіти України вимагає розробки ефективних засобів формування всебічно розвиненої особистості, здатної не лише застосовувати здобуті знання у професійній діяльності, але й постійно поповнювати їх. Обсяг інформації, необхідної для плідної праці та життя освіченої людини, постійно зростає, саме тому актуальною є проблема виховання у студентів таких рис особистості, як самостійність, пізнавальна активність, креативність.

З початком XX століття розпочинається важливий етап у розвитку національної системи освіти й системи виховання, особливістю його був демократичний розвиток особистості, доступність і масовість освіти, становлення її як соціального інституту. Вітчизняні педагоги наполегливо напружували методичну базу для організації навчання у вищій школі. Особливим та новим було те, що започатковувались педагогічно раціональні вимоги до проведення лекцій, практичних занять, іспитів; висувались наукові вимоги щодо змісту дисциплін, якості їх викладання. Всесторонній огляд історико-педагогічних праць

вказує на велику зацікавленість громадських діячів, письменників, науковців проблемою та змістом правової освіти [1].

Досліджуючи спадщину відомих педагогів Г. Шарельмана, В. Сухомлинського [3], науковці відмічають, що вони розглядали викладання як спеціальну науку, оскільки це вміння викладача організувати та ознайомити студентів з новими знаннями та методиками, це здатність позитивно впливати на вихованців особистим прикладом, здійснювати управління розвитком особистості з урахуванням її індивідуальних особливостей. У процесі викладання правових дисциплін слід наголосити на чітких вимогах щодо застосування морально-правових норм на практиці, необхідності працювати над уміннями правильно захищати честь і гідність громадян, незважаючи на їх стан, тлумачити юридичні поняття, вміти робити аналіз юридичних ситуацій, працювати з документами і т.д. Засвоєння цих знань дасть можливість розвинути право як суспільну науку, навчальний предмет, посиливши практичну дію його у всіх сферах діяльності. Викладання правових дисциплін спрямоване на виховання глибоко моральної, свідомої, відданої своїй справі особистості майбутнього юриста, слуги народу.

Юридична освіта з особливою динамічністю розвивалася в період з 60-х – 80-х рр. XIX ст. Це зумовило великий інтерес до якості викладання правових дисциплін у вищих навчальних закладах [5].

Основними вимогами педагогічного товариства щодо змісту правових дисциплін були: фундаментальність, міжпредметні зв'язки, єдність змісту та процесу, практичне спрямування, оскільки рівень викладання залежить від викладача, що має досконало володіти фундаментальними знаннями з права, знати і вміти грамотно моделювати ситуації, бути чудовим оратором, реалізовувати сказане на практиці, готувати науково-методичні посібники, мати визначену громадянську позицію, сформовані вміння налагоджувати контакт в колективі тощо [4].

Щоб вдосконалити уміння викладання правових дисциплін, а саме кримінальних, адміністративних, цивільних і т. д., викладач повинен володіти різними формами організації навчально-пізнавального процесу. Усне викладання матеріалу (лекції, бесіди, практичні заняття, дискусії), виконання письмових, дослідницьких завдань, постійний пошук нових методів роботи з аудиторією сприяли формуванню стилю викладання матеріалу з права у вищій школі, удосконаленню професійної майстерності викладачів права у аналізованій нами період.

Задля поліпшення викладання провідні педагоги та науковці пропонували різні форми організації навчального процесу, що полягали в поєднанні усного викладу матеріалу (лекції) з практичними заняттями, не обмежуючись лише одним з них, впроваджували напрацьовані нові методи роботи. Природничий, історичний, теологічний підходи в процесі роботи давали різностороннє уявлення про право, фахівці ознайомлювалися з різними методами навчання, а саме: пояснювальними, дослідницькими, евристичними тощо. Як наслідок, розкривається основне завдання викладання правових дисциплін, сенс та напрям їх студіювання в університетах вказаного періоду [8].

Викладання права в період другої половини XIX (починаючи з 60-х рр.) – на початку XX століття характеризувалося тим, що навчання проводилось згідно з офіційно-правовими документами, які містили чітку структуру та організацію навчання (перелік кафедр, розподіл на факультети, обов'язки студентів та викладацького складу тощо) [1]. Відповідно до інструкцій Міністерства народної освіти визначалися: основний зміст та обсяг матеріалу для засвоєння, перелік

дисциплін та години, що відводилися для їх опрацювання. Важливим було і дотримання етикету, наголос робився на поведінці, обов'язковим було відвідування церкви при університеті, вимагалось ставитись з належною повагою до викладачів.

Впродовж вказаного періоду було удосконалено організацію роботи юридичних факультетів, визначено зміст основних дисциплін, забезпечувалась можливість отримання студентами широкого спектру історичних, політичних, економічних знань, що були (і залишаються) вкрай необхідними для фахівця-юриста вищого рівня [8].

Поліпшення викладання правових дисциплін залежить від професійних і особистих якостей викладача. Тому велике значення в означений період надавалось ретельному добору творчого, добросовісного та креативного професорсько-викладацького складу [6]. Проаналізовані праці свідчать, що високий рівень викладання права у той період завдячує копіткій роботі викладачів над проведенням лекцій, самостійної роботи студентів [11], підготовкою методичних матеріалів, проведенням публічних читань, активній участі у житті міста і громади тощо. Такий підхід сприяв розвитку, правовому вихованню та освіченості громадян, підкреслював важливість знання і вивчення права.

Ефективність вивчення юридичних дисциплін досягалась застосуванням різноманітних методик:

а) виклад лекційного матеріалу відбувався швидко, даючи можливість студенту вибрати і записати основні тези;

б) читання і чітке пояснення ключових слів та висловів;

в) повільний виклад матеріалу з частими повтореннями окремих речень, обов'язковим є підсумок матеріалу;

г) навчальний матеріал подається вільно, студент самостійно свідомо сприймає інформацію.

Викладачі правових дисциплін у своїй роботі використовували приклади з юридичної практики (С. Живаго), методи аналогії (А. Стоянов), риторичні прийоми тощо.

Традиційні прийоми викладання доповнювалися емоційністю, наочністю, яка збуджувала допитливість та зацікавленість, тут не лише професор виконував основну роль оратора, а й присутні в аудиторії студенти брали жваву участь у занятті, викладач доносив основну частину матеріалу, а окремі питання пропонувались студентам для самостійного опрацювання і з подальшим розглядом їх у новому проблемному полі.

Цікавим і достойним наукової уваги, на нашу думку, є досвід поєднання лекційного викладу матеріалу із виконанням письмових завдань, вправ, які доповнювались розв'язуванням юридичних задач. Для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів рекомендувалось здійснювати попереднє планування організації діяльності, моделювання навчальних ситуацій з урахуванням індивідуальних особливостей слухача [5].

Знаковим у розвитку дидактики у 80-х рр. XIX ст. стає ведення практичних занять з правових дисциплін, зокрема з судочинства. Задля того, аби студент міг проявити знання та набувати професійних вмінь, у практику вводиться застосування юридичних знань, формуються канцелярські вміння та навички [7].

Запровадження практичних занять спрямувало викладацький склад до вдосконалення спеціальної науково-практичної підготовки, підвищення майстерності, чітких вимог до підготовки, посилення самопідготовки викладачів права.

Аналіз літератури, що відображає особливості вказаного періоду, дозволив з'ясувати, що організація перевірки якості знань у студентів передбачала застосування усного та письмового опитування під час лекцій з таких предметів, як “Філософія права”, “Історія римського права”, “Римське право” та ін. Поточний контроль відбувався:

- а) у формі репетиції, тобто повторюваність матеріалу (професор надає теоретичний матеріал, не зупиняючись на поясненнях);
- б) у формі запитань і відповідей (катехетичні);
- в) у формі бесід (професор-студенти).

Такі форми поточного контролю стимулювали у студентів бажання краще готуватися до занять. Обговорення наукових праць, рецензування робіт професорами та університетською радою спонукали викладацький склад до самоаналізу педагогічної роботи, підвищення рівня своєї дидактичної, методичної майстерності.

Досліджуваний період відзначився стрімким поступом у вдосконаленні навчального процесу: змісту навчання, якості виконання практичних занять, що виконували студенти (пояснення джерел права, аналіз та обговорення законодавчих пам'яток, кодексів, судових справ, розв'язування задач, написання рефератів, наукових робіт), введення у практику диспутів зі студентами, обговорення судових справ, проведення співбесід з наукових питань, допомога у створенні та доповненні підручників, складанні канцелярських документів тощо.

Як свідчить проведене дослідження, чіткій організації викладання правових дисциплін сприяло використання напрацьованої університетами науково-методичної бази. Навчальні кабінети містили законодавчі пам'ятки, навчальні програми, архіви цивільних та кримінальних справ, зібрання законів, збірники іноземного законодавства, спеціальні каталоги юридичної літератури, збірники рішень, підручники, що давали можливість студенту ретельно готуватися до практичних занять, лекцій, іспитів. Для ознайомлення з різноманітними випадками у юридичній практиці та задля успішного вирішення практичних завдань створювалися посібники з різних галузей правових знань, які мали особливе науково-практичне значення. Особливою популярністю у студентів користувалися науково-методичні доробки, що містили звід випадків, які мали місце в судовій практиці [8].

Щодо особистих якостей, то ерудиція, спритність, авторитет, досвідченість, визначеність особистої громадянської позиції під час дискусій – це всі ті якості, якими мав володіти викладач при роботі з аудиторією [6].

Висновки. Дослідження присвячене аналізу і переосмисленню досвіду викладання юридичних дисциплін в університетах України в період з кінця XIX – на початку XX ст.ст. Виявлено можливість збагачення сучасної дидактики напрацюваннями минулого, цінними ідеями викладання правових дисциплін, вимогами до викладацького складу, удосконаленням педагогічної майстерності, рівня навчально-методичного забезпечення (авторські програми, підручники, посібники); постійним використанням кабінетів, музеїв, бібліотек, лабораторій для підготовки слухачів до занять з правових дисциплін; посиленою увагою до якості знань студентів.

Список використаних джерел

1. Артемова Л.В. Педагогічна думка в другій половині XVIII–XIX ст.ст. /Л.В. Артемова // Історія педагогіки України: підручник для студ. вищ. пед. навч. закладів. – К.: Либідь, 2006.

2. Альчук М. Правосвідомість як чинник стабільності / М. Альчук, Г. Матвеева // Вісник Львівського університету. Серія: філософські науки. – Вип. 4. – Львів, 2002. – С. 96 – 101.
3. Белова С. Проблеми гуманізації навчально-виховного процесу в педагогічних концепціях Г. Шарельмана та В.О. Сухомлинського / С. Белова// Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.пр. /АПН України. Ін-т пробл. виховання. – К., 2004. – Вип.6, кн.2.
4. Котикова О.М. Удосконалення юридичної освіти як передумова реформування правової системи України / О.М. Котикова // Актуальні питання реформування правової системи України: зб. наук. ст. за матеріалами VI наук.- практ. конф., (Луцьк, 29-30 трав. 2009 р.). – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2009. – С. 46-47.
5. Микитюк С.О. Викладання правових дисциплін у вищих навчальних закладах України (історико-педагогічний аспект). Наукове видання. /С.О.Микитюк – Харків: ТОВ «Майдан», 2006. – 156 с.
6. Микитюк С.О. Формування професорсько-викладацького складу на етико-політичному факультеті Імператорського Харківського університету (1804-1835 рр.) /С.О. Микитюк // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ, 2005. – С. 137 – 141.
7. Микитюк С.О. Роль практичних занять у системі викладання правових дисциплін кінця ХІХ – початку ХХ століття /С.О.Микитюк // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – Харків. – 2006. – Вип. 24. Ч.1. – С. 111–115.
8. Микитюк С.О. Лекції у системі викладання правових дисциплін у вищих навчальних закладах України кінця ХІХ – початку ХХ століття / С.О. Микитюк // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. Запорізького обласного інституту післядипломної пед. освіти. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 38. – С. 235 – 239.
9. Носков В. Правосвідомість у соціально-політичному розвитку людини /В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросиніна // Політичний менеджмент. – 2005. – №5 (14). – С. 125 – 133.
10. Твердохліб Л.В. Виховання правової культури старшокласників /Л. Твердохліб //Творчість в технології виховання та навчання: зб. наук. праць. Вип. 9. – Київ-Запоріжжя: Ін-т педагогіки і психології профосвіти, 1998. – С. 116 – 132.
11. Третяк С. Правове забезпечення правової культури населення як умова створення основ громадянського суспільства / С. Третяк // Право України. – 2005. – № 4. – С. 29 – 34.

Гордынская Наталия. Организационно-педагогические условия преподавания правовых дисциплин в высших учебных заведениях Украины.

Развитие и утверждение демократического правового государства требует от общества повышения уровня осведомленности граждан в правовом поле, общеобязательного исполнения законности и квалифицированного уровня ее применения. Приоритетным решением ради достижения этой цели является всесторонняя осведомленность граждан в сфере права.

В статье отражены особенности становления организационно-педагогических условий преподавания правовых дисциплин в высших учебных заведениях Украины во второй половине XIX – в начале XX ст.ст.

Ключевые слова: *правовая дисциплина, правовая культура, педагогические условия, педагог, правовое знание, правовое воспитание.*

Gordynska Natalia. Organizationally-pedagogical conditions of the legal disciplines teaching in Ukrainian universities.

The development and establishment of the democratic legal state requires from society the increasing of awareness level in the legal field, obligatory observance of law and qualified level of its using. The priority solution for achieving this goal is a general public awareness in the jurisprudence field.

In the article There is shown the creation peculiarities of some organizationally-pedagogical conditions of the legal disciplines teaching in Ukrainian universities in the second half of XIX- at the beginning of XX century.

Keywords: *legal discipline, legal culture, pedagogical conditions, teacher, legal knowledge, legal education.*

УДК 371.14

Грабовська Тетяна, Туряниця Василь,
Грабовський Олександр

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ: КООРДИНАЦІЯ, КОНТРОЛЬ, ОЦІНЮВАННЯ ТА ЕКСПЕРТИЗА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ

У статті розглядаються особливості управління інноваційною діяльністю в освітніх закладах України. Акцентується увага на управлінні цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розумінні всієї його складності, знаннях механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості. Відзначається, що спільним для всіх рівнів управління інноваційною освітньою діяльністю є прагнення подолати адміністративний стиль управління, мінімізувати бюрократичні зв'язки між рівнями управління, використовувати інтелектуальний та творчий потенціал педагогів, залучати вчених до вирішення проблем сучасної педагогічної практики. Особливу увагу приділено координації, контролю, оцінюванню та експертизі ефективності впровадження освітніх інновацій.

Ключові слова: інноваційна освітня діяльність, інноваційні педагогічні процеси, рівні управління інноваційними процесами, координація, контроль, оцінювання, експертиза.

Постановка проблеми. Стан освіти і перспективи її розвитку значною мірою залежать від політики держави у цій сфері. У багатьох країнах державна освітня політика вважає високий професійний і загальнокультурний рівень населення важливою умовою економічного розвитку, збереження і підвищення конкурентоспроможності національної економіки на світових ринках, безпеки і соціальної стабільності. Сьогодні в Україні радикально змінюється державна освітня політика. Розпочалося становлення нових парадигм освіти, орієнтованих на входження нашої країни у світовий освітній простір, поглиблюються тенденції диференціації освіти. В умовах розбудови національної системи освіти важливого значення набуває інноваційна діяльність освітніх закладів, яка характеризується системним експериментуванням, апробацією та застосуванням нововведень в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості управління інноваційною освітньою діяльністю, підготовка педагогів до інноваційного пошуку досліджувалися в наукових працях вітчизняних (В. Андрущенко, В. Бех, Л. Ващенко, В. Даниленко, І. Дичківська, Н. Клокар, В. Маслов, В. Олійник, В. Паламарчук, В. Пікельна, В. Пінчук, Н. Погрібна, О. Савченко та ін.) і зарубіжних учених останнього десятиліття (І. Загвязинський, М. Кларін, В. Лазарєв, Є. Павлютенков, М. Поташник, О. Хомеріки, Т. Шамова та ін.).

В їхніх дослідженнях систематизується набутий досвід управління педагогічними інноваціями в освітніх закладах, що стало передумовою концентрації уваги на питаннях організації інноваційних процесів, технології управління ними, вироблення системи контролю, оцінювання та експертизи ефективності впровадження педагогічних інновацій тощо.

Мета дослідження полягає у розкритті особливостей ефективного управління інноваційною діяльністю в освітніх закладах України.

Виклад основного матеріалу. Управління інноваційною діяльністю є однією із складових загальної системи управління освітою України. На сучасному етапі в українській системі освіти акцент робиться на управлінні цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розумінні всієї його складності, знаннях механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості, що є основним завданням освіти. В Україні управління інноваційною діяльністю здійснюється з метою подолати адміністративний стиль управління, мінімізувати бюрократичні зв'язки між рівнями управління, використовувати інтелектуальний та творчий потенціал педагогів, залучати вчених до вирішення проблем сучасної педагогічної практики.

Управління освітою можна розглядати у трьох аспектах:

- організація – управління освітою є складною організаційно-структурною системою, до складу якої входять структурні елементи державного, регіонального управління освітою та управління навчальним закладом;
- процес – управління освітою є комплексом взаємозалежних, циклічно повторюваних процесів розробки та реалізації рішень, спрямованих на забезпечення функціонування та розвитку усіх складових системи освіти;
- взаємодія суб'єктів освіти – управління освітою є складний багатоплановий процес, в якому зміни суб'єктів відбуваються не лише в межах взаємозв'язку, але й у межах взаємозумовленості.

В організаційно-структурній системі управління інноваційною освітньою діяльністю доцільно виділити три рівні [1, с.60]:

- загальнодержавний;
- регіональний;
- рівень навчального закладу.

Загальнодержавний рівень управління інноваційними процесами формує освітню політику, забезпечує нормативну базу для її реалізації. Основою нормативної бази інноваційної діяльності в освіті є закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, “Про наукову і науково-технічну діяльність”, “Про авторське право і суміжні права”, “Про науково-технічну інформацію”, “Про наукову і науково-технічну експертизу”, Положення “Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності” та Положення “Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад”.

В окремих державних документах наголошується на важливості організації інноваційної діяльності та визначаються перспективи. Колегія Міністерства освіти і науки України визначила пріоритетні напрями інноваційної діяльності у сфері освіти:

- інноваційні технології навчання;
- інтерактивні методи навчання з використанням інформаційних технологій;
- створення комп'ютерно-зорієнтованих методів навчання з різних предметів і навчальних дисциплін;
- розробка і впровадження новітніх дидактичних моделей та технологій профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;
- розробка програмових засобів навчального та наукового призначення, новітніх програм, підручників, посібників та методичних матеріалів нового покоління, у тому числі – електронних.

На думку О Савченко [5, с.2], на загальнодержавному рівні формуються дві доміанти управління інноваційною освітньою діяльністю: запровадження державних стандартів і особистісно-зорієнтованих методичних систем. При цьому на всіх рівнях має реалізуватися поетапний підхід до створення науково-методичного супроводу інноваційного процесу, щоб досягти цілісності, оптимального співвідношення зовнішнього й внутрішнього управління та самоуправління з поточним коригуванням результатів управлінської діяльності.

Зміст поетапного управління інноваційними процесами на загальнодержавному рівні складається з:

- організації засвоєння педагогами, керівниками навчальних закладів нових цілей і нових професійних знань;
- вивчення готовності керівників навчальних закладів і педагогів до запровадження нових програм; підготовка методичного забезпечення нових інтегрованих предметів;
- запровадження нового змісту й форм управлінської діяльності на рівні навчального закладу;
- оцінки можливостей навчального закладу з точки зору доцільності зміни її статусу, структури й кадрів;
- індивідуальної роботи з педагогами, всебічного вивчення причин, які ускладнюють запровадження педагогічних інновацій;
- удосконалення організаційної і професійної культури навчального закладу.

Слід зазначити, що загальнодержавний рівень управління інноваційною діяльністю здійснює основну функцію управління освітою в державі – забезпечення умов для реалізації освітніх потреб сучасної особистості і суспільства. Реалізація нового змісту управління освітою сприяє формуванню сучасного освітнього середовища.

Регіональний рівень управління забезпечує розвиток освіти в окремому регіоні, створює умови для впровадження та реалізації освітніх нововведень у практику навчання та виховання, сприяє пошуку доцільних механізмів управління цими процесами. Діяльність регіональної системи освіти регулюється Типовим положенням про управління освіти обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України від 18.03.1996 р. № 327 [6, с.17], яке закріплює за регіональними органами управління освіти право на прогнозування та розробку регіональних програм розвитку освіти в регіоні, залучення наукових сил до реалізації перспективних завдань освіти.

Управління розвитком системи освіти регіону в умовах інноваційних перетворень слід розглядати як процес, що забезпечує взаємозв'язок усіх компонентів системи, реалізується через нові управлінські функції (розробка інноваційної політики, вивчення процесів функціонування й розвитку системи на основі моніторингових досліджень, організації експертизи нововведень, виявлення та підтримки освітньої ініціативи, „виращування” новацій на основі попереднього інноваційного досвіду тощо). Це сприяє переходу системи від одного якісного стану до вищого з метою задоволення різноманітних освітніх інтересів і потреб особистості на основі максимального використання наукового, культурного, економічного потенціалів регіону.

У дослідженнях сучасних учених поняття «регіональна освіта» розкривається як узгодженість загальнодержавних і регіональних стратегій та пріоритетів, подолання межі між освітніми можливостями різних регіонів [2, с.35]. Водночас регіональна

освіта – це формування самостійної регіональної політики, перехід від моноосвітньої системи до полікультурної освітньої різноманітності, створення можливостей для формування цілісної регіональної стратегії розвитку освіти. На нашу думку, регіоналізація освіти з метою створення освітньої системи має здійснюватися на основі:

- врахування історичних, культурних, соціально-економічних місцевих особливостей у змісті, організації освітнього та навчально-виховного процесів;
- розширення мережі навчальних закладів різних типів та з різними освітніми послугами для забезпечення зростаючих потреб населення щодо отримання якісної освіти;
- гуманізації навчальних закладів, яка передбачає включення учнів в організовану систему пізнавальної діяльності;
- забезпечення освітніх запитів національних меншин краю;
- поєднання глобальних тенденцій розвитку освіти в країні, у міжнародному просторі в контексті своїх регіональних програм розвитку;
- зближення місцевих органів влади з реальним життям навчального закладу, мобілізації матеріальних та інтелектуальних ресурсів;
- створення сприятливого соціально-освітнього середовища для реалізації педагогічних нововведень, мобілізуючи місцеві органи влади, матеріальні та інтелектуальні ресурси;
- запровадження інноваційних освітніх технологій у навчально-виховний процес.

Регіональний рівень управління інноваційними процесами може забезпечити ефективний розвиток освітньої системи за умов, якщо:

- зміни, які в ній відбуваються, відповідають пріоритетам і перспективам розвитку освіти, які зафіксовані у стратегічних напрямках управлінської діяльності;
- забезпечені соціально-психологічні та педагогічні умови для різних форм стимулювання педагогів до інноваційного пошуку;
- регіональний орган управління освітою використовує засоби управління, що забезпечують інноваційний розвиток системи при збереженні її цілісності;
- відбувається оновлення функцій управлінської діяльності з урахуванням інноваційних перетворень;
- організаційно-технологічні підходи до управління інноваційною діяльністю відповідають меті та завданням розвитку освіти регіону;
- суб'єкти керуючої системи здатні вирішувати завдання, що стоять перед управлінням інноваційними процесами в освіті регіону.

На рівні навчального закладу ефективність реалізації нововведень значною мірою залежить від багатьох чинників і, насамперед, від інноваційного потенціалу школи. На цьому рівні створюється модель інноваційного розвитку навчального закладу, яка обґрунтовує його можливості до інноваційної діяльності: матеріально-фінансовий та особистісний потенціал закладу.

Матеріально-фінансовий потенціал навчального закладу передбачає: наявність приміщень для проведення колективних заходів; зручний режим експлуатації цих приміщень; наявність сучасної техніки, фінансових можливостей, щоб забезпечувати нововведення (оплата додаткової праці педагогів, гнучкість щодо використання коштів).

Особистісний потенціал навчального закладу – це професійні можливості педагогічного колективу, керівників для здійснення інноваційної педагогічної діяльності та можливості учнівського (студентського) контингенту.

Інноваційний потенціал навчального закладу щодо конкретного нововведення – це [4, с.30]:

– зацікавленість учасників інноваційної діяльності в позитивному кінцевому результаті;

– компетентність учасників інноваційної діяльності щодо реалізації нововведення, співвідношення цілей школи з новою педагогічною ідеєю, наявність відповідальних за процес і результати апробації нововведення (автор, науковий консультант та ін.);

– узгодженість інтересів між суб'єктами інноваційної діяльності, з одного боку, та адміністрацією (педагогічним колективом, батьками), з іншого.

Особливе значення мають визнання та підтримка нововведення з боку органів державного управління та громадськості.

Процес впровадження нововведень у навчальному закладі передбачає такі основні етапи:

1) усвідомлення колективом необхідності змін та впровадження нововведень. На цьому етапі в навчальному закладі формується відповідне інформаційне поле на основі залучення педагогічного, учнівського (студентського) та батьківського колективів до різних форм інформаційної діяльності (конференції, збори, семінари, наради, зустрічі з досвідченими педагогами, науковцями тощо). Водночас адміністрація закладу здійснює моніторинг якості освітніх процесів у навчальному закладі й оприлюднює їх кількісні та якісні показники;

2) пошук та актуалізація нових ідей. Головною метою цього етапу є виявлення кола проблем, актуалізація нових ідей, обговорення їх у колективі навчального закладу. На цьому етапі формується творча група, діяльність якої спрямовується на розробку та оформлення ідеї у відповідний проект чи програму;

3) здійснення проектування нововведення творчою групою. Насамперед аналізується стан функціонування навчального закладу на основі проведеної діагностики, визначається майбутня перспектива, окреслюється стратегія досягнення мети. Якщо заклад планує впровадити нововведення одночасно у виховній системі, змісті, навчальних технологіях, управлінських підходах, тоді кожна група вибудовує власну стратегію досягнення мети. Результатом етапу є підготовлений проект нововведення, де повинні бути віддзеркалені мета, завдання та основні заходи щодо реалізації нової ідеї, залучені ресурси, критерії змін та методика виявлення ефективності інноваційного процесу;

4) управління процесом впровадження нововведення. На цьому етапі відбувається освоєння (апробація) нової педагогічної ідеї. Тому важливим для керівника навчального закладу є урахування “людського фактора” (мотивація, стреси, функціональна невизначеність, вчасна поінформованість, неконтрольованість ситуацій тощо) в інноваційному процесі та створенні комфортних умов для роботи всіх суб'єктів інноваційної діяльності;

5) стратегія управління та підготовка суб'єктів інноваційної діяльності до роботи в нових умовах. Ідеться передусім про вибір стилю управління, вміння презентувати ідею, оцінювати і контролювати проміжні результати, делегувати повноваження, мотивувати до співпраці, налагоджувати зовнішню комунікацію тощо. Ефективність нововведень значною мірою залежить від готовності учасників до інноваційної

діяльності. Тому особливого значення набуває процес навчання педагогів-дослідників, під час якого освоюються механізми пошуково-дослідницької роботи та інноваційних технологій. На цьому етапі важлива роль консультанта (наукового керівника) як одного з керівників інноваційної педагогічної програми;

6) подолання опору та психологічного дискомфорту. Нерідко у процесі підготовки та впровадження педагогічних нововведень у навчальному закладі виникають ситуації протистояння через нерозуміння нових стимулів роботи, зміну режиму роботи, додаткові витрати, необхідність постійного навчання тощо;

7) оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності (інноваційного продукту). Його зміст, зміст окремого предмета, курсу, алгоритм педагогічної технології, методика, нова організація навчально-виховного середовища та інші ідеї повинні бути оприлюднені. Основними формами оприлюднення результатів інноваційної педагогічної діяльності є семінари-презентації, публічні конференції, виступи в засобах масової інформації тощо.

Керівникам навчальних закладів і педагогам слід звернути увагу на типові помилки, які бувають при управлінні інноваційною діяльністю, та можливі шляхи їх усунення. Здебільшого опір нововведенням виникає тоді, коли не пояснені причини змін; вчителі не брали участі у плануванні нововведень; традиції та звичний стиль роботи відкинуті; зміни пояснені, але інформація про них неповна, не з'ясовано суть змін; нововведення загрожують різким зростанням обсягу робіт; ініціатор нововведень не користується авторитетом; педагоги не розуміють, яким чином нововведення вирішать наявні проблеми. Щоб залучити педагогів до творчо-пошукової та інноваційної діяльності, керівнику необхідно задіяти зовнішні стимули, пов'язані із матеріальним винагородженням; мотиви зовнішнього самоствердження (через оцінку оточуючих); професійні мотиви, самооцінку; мотиви особистісної самореалізації (передбачають можливість особистісного зростання); мотиви творчості.

Необхідно підкреслити, що управління інноваційною діяльністю базується на основі розподілу та кооперації праці. Будь-який підхід при цьому передбачає узгодженість дій як важливу умову управління, що виявляється у функції координування. Тому координування розглядають як встановлення гармонії між частинами системи та співвіднесення пропорцій. *Координація* за специфікою може бути науково-методичним, соціально-психологічним, оперативно-технічним і матеріально-економічним регулюванням.

Серед основних складових інноваційної діяльності необхідно також виділити функції *контролю та оцінювання*, які розглядають як систему вивчення та перевірки ефективності впровадження нововведення. Наслідки контролю і оцінювання є базою коригування інноваційного продукту.

В інноваційній діяльності використовують традиційні види контролю та оцінювання, а саме: початковий, поточний та кінцевий. Контроль та оцінювання результатів інноваційного пошуку відбуваються лише на основі розроблених критеріїв та показників, динаміка змін яких дає підстави для об'єктивного аналізу. Важливу роль у системі контролю та оцінювання має діяльність незалежної експертної групи. Ефективність контролю та оцінювання інноваційної діяльності можна підвищити за умов:

– урахування стратегічних перспектив реформування галузі, розвитку освіти регіону та відповідності ідеям інноваційної програми;

- забезпечення достовірності, мобільності, надійності та гнучкості механізмів контролю та оцінювання;
- наявності двосторонньої комунікації між суб'єктами інноваційної діяльності (між тими, хто здійснює контроль, та тими, кого контролюють);
- впровадження інформаційно-управлінської системи контролю та оцінювання;
- використання методів заохочення і стимулювання;
- максимально спрощеного механізму запровадження.

Особливістю творчого стилю педагога-новатора є створення власної методичної системи. Цей процес відбувається ефективніше тоді, коли він побудований на наукових засадах і є керованим. Значним фактором у професійному зростанні педагога є педагогічна експертиза.

Під *експертизою* інноваційної діяльності ми розуміємо проведення в галузі педагогіки і психології таких операцій і дій [3, с.13]:

- оцінювання психолого-педагогічних інновацій;
- діагностика результатів їх здійснення;
- прогнозування їх життєздатності та конкурентоспроможності;
- порівняння з відомими психолого-педагогічними інноваціями.

Оцінкою психолого-педагогічної інновації, на наш погляд, є сукупність позитивних параметрів і показників, що характеризують її новизну та педагогічну доцільність.

Діагностика результатів здійснення психолого-педагогічної інновації полягає у виявленні якісних і кількісних показників поліпшення результатів освітньої діяльності, тобто підвищення рівня навчальних досягнень учнів (студентів), їх творчого розвитку; підвищення рівня професійної майстерності педагогів; підвищення рівня фінансово-економічного та матеріально-технічного стану закладу освіти та педагогів.

Прогнозування життєздатності та конкурентоспроможності психолого-педагогічної інновації відбувається за допомогою аналізу і порівняння найбільш ефективних психолого-педагогічних інновацій, що діють не тільки у конкретному освітньому регіоні, а і в різних педагогічних системах.

Таким чином, експертиза інноваційної діяльності – це багатокomпонентний процес оцінювання, діагностики та прогнозування педагогічних інновацій, що здійснюється експертом (або групою експертів) за допомогою відповідного науково-методичного забезпечення.

Експертиза інноваційної діяльності здійснюється за змістом, формою та можливістю застосування. Експертиза за змістом включає в себе оцінювання, діагностику та прогнозування педагогічних інновацій; за формою вона є комплексною і аспектною, а за можливістю застосування конкретною і універсальною.

Слід зазначити, що в теорії педагогіки розроблені технології, які не дають можливість повністю об'єктивно оцінювати психолого-педагогічні інновації. Тому, на наш погляд, для найбільш точного оцінювання необхідно здійснити низку організаційно-педагогічних та психолого-педагогічних заходів.

До *організаційно-педагогічних заходів* слід віднести розробку та обґрунтування основних функцій [3, с.14]:

- інституту експертів при академічних інститутах АПН України з кожного напрямку освітньої діяльності (навчальної, виховної, управлінської);

– консалтингових (консультативних) відділів при обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти для надання науково-методичної допомоги учасникам інноваційної освітньої діяльності;

– інформаційно-комп'ютерних центрів педагогічних інновацій при АПН України, Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти АПН України, обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти, науково-методичних центрах Міністерства освіти і науки України, в яких би діяв банк інновацій та здійснювалась їх аналітична обробка.

До психолого-педагогічних заходів слід віднести розробку та апробацію [3, с.15]:

- класифікаційної таблиці інновацій;
- технології оцінювання інновації;
- технології діагностування інновації;
- аналітико-технологічної карти прогнозування життєздатності та конкурентоспроможності інновації.

Щоб оцінити будь-яку інновацію, експерту необхідно з'ясувати її вплив на відповідний компонент освітнього процесу, визначити рівень новизни та педагогічної доцільності (потреби).

Висновки. Інноваційна освітня діяльність – це складний процес, що потребує науково-методичного підходу на всіх рівнях управління. Всім учасникам процесу перетворень потрібно «знайти» себе: державним органам управління освіти розробити відповідні проекти і пропозиції, регіональним органам використати у своїй практиці світовий досвід упровадження інновацій в освіту, керівникам освітніх закладів успішно реалізувати надану можливість самореалізації, педагогам – вміло використати свободу для ефективного проведення педагогічного процесу із використанням інновацій.

Перспективи подальших досліджень передбачають визначення показників ефективності інноваційної діяльності в освітніх закладах та оцінку показників на прикладі конкретного вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління / Л. Ващенко // Освіта і управління. – 2001. – № 4. – С. 59 – 68.
2. Гришин І. Розвиток регіональної інноваційної діяльності. / І. Гришин, І. Колот // Економіка України. – 1996. – № 3. – С. 31 – 41.
3. Даниленко Л.І. Експертиза інноваційних освітніх проектів та технологія їх здійснення /Л.І. Даниленко, В.І. Довбищенко //Педагогічні інновації ідеї, реалії, перспективи. – К., 2001.– В. 4. – С.12 – 18.
4. Зайцева Л.В. Управление инновационным образовательным учреждением / Л.В. Зайцева – СПб., 1996. – С. 27 – 32.
5. Савченко О. Основні напрями реформування шкільної освіти /О. Савченко // Шлях освіти. – 1998. –№1. – С.2 – 6.
6. Типове Положення про управління освіти обласної, Київської та Севастопольської міської державної адміністрації. (Постанова Кабінету Міністрів України від 18.03.96 року № 327) // Інформ. зб. МОН України. – 1996. – № 9. – С.16 – 20.

Грабовская Татьяна, Туряница Василий, Грабовский Александр. Особенности управления инновационной деятельностью в учреждениях образования Украины: координация, контроль, оценка и экспертиза эффективности внедрения инноваций. В статье рассматриваются особенности управления инновационной деятельностью в учебных заведениях Украины. Акцентируется внимание на управлении целостным педагогическим процессом на научной основе, понимании всей его сложности, знаниям механизмов и закономерностей педагогического взаимодействия, которые способствуют развитию личности. Отмечается, что общим для всех уровней управления инновационной образовательной деятельностью является стремление преодолеть административный стиль управления, минимизировать бюрократические связи между уровнями управления, использовать интеллектуальный и творческий потенциал педагогов, привлечь ученых к решению проблем современной педагогической практики. Особое внимание уделено координации, контролю, оценке и экспертизе эффективности внедрения образовательных инноваций.

Ключевые слова: инновационная образовательная деятельность, инновационные педагогические процессы, уровни управления инновационными процессами, координация, контроль, оценка, экспертиза.

Grabowska Tatyana, Turjanytsa Vasily, Alexander Grabowski. Features of innovative activity in educational institutions of Ukraine: coordination, monitoring, assessment and evaluation of the effectiveness introduction of innovations.

The article deals with the peculiarities of management of innovative processes in educational institutions in Ukraine as one of the part of the general system of educational management. The attention is paid on the management of integral pedagogical process on scientific basis understanding of all his complication, knowledges of mechanisms and conformities to law of pedagogical cooperation, which assist development of personality. The special attention is focused on the management of innovative processes on regional level which creates conditions for introduction and realization of educational innovations in practice of study and education. It is marked that general for all levels of management education are aspiration to overcome administrative style of management, shrinking of bureaucratic copulas between the levels of management, the usage of intellectual and creative potential of teachers and involvement of scientists into the making a decision on problems of modern pedagogical practice.

Keywords: innovative educational activities, innovative pedagogical processes, the level of innovative processes, coordination, monitoring, evaluation, assessment.

УДК 378(477):371.213.8:004

Кляп Маріанна

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ІННОВАЦІЙНА СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ВИШУ

У статті проаналізовано основні підходи до поняття освітньої інновації, його характерні риси. Розглянуті питання впровадження інноваційних методів навчання, в тому числі інформаційно-комунікативних, у навчальний процес сучасного вищого навчального закладу. Підкреслено значення використання інформаційних технологій для підсилення інноваційної складової української вищої школи.

Ключові слова: *освітня інновація, інноваційні методи навчання, інформаційно-комунікативні технології, інноваційна складова вищої освіти.*

Постановка проблеми. Європейська інтеграція визнана стратегічним зовнішньополітичним пріоритетом України на сучасному етапі. Демократичні процеси, які зараз притаманні всім європейським державам, в тому числі і Україні, мають спільну ознаку – розвиток сучасного суспільства на основі інновацій. Цей процес повною мірою реалізовується й у освітній галузі, оскільки переважно саме ця сфера визначає поступальний рух економіки кожної держави. За словами Міністра освіти і науки України Л.М.Гриневич, наша країна матиме майбутнє, якщо розвиватиме високотехнологічну інноваційну економіку через новий рівень інженерно-технічної та природничої освіти, а це можливо шляхом співпраці з інноваційним бізнесом [8]. Інновація сьогодні є домінуючим фактором розвитку вищої школи, оскільки тільки вибір інноваційного напрямку розвитку сприятиме існуванню та розвитку вишу. Інноваційні складові у діяльності вищого навчального закладу забезпечать формування у майбутніх фахівців сучасних компетентностей, необхідних для особистісного та професійного розвитку: глибоких фахових знань, комп'ютерної грамотності, володіння принаймні однією іноземною мовою, вміння працювати в команді, підприємливості на фоні оптимістичної спрямованості особистості. Зараз перед вищою школою стоїть завдання постійного підвищення якості освіти, розробка й впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій, створення умов для підготовки фахівця, придатного «для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності» (ст. 5, п.1) [12].

Для забезпечення виконання цього завдання в Україні розроблені Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Національна доктрина розвитку освіти (2002р.), прийнятий у 2014 році Закон України «Про вищу освіту», підготовлені та знаходяться на громадському обговоренні проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років та проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, а також актуальним є прийняття законів України «Про освіту» та «Про професійну освіту», проекти яких є на розгляді у законотворців. Усі зазначені документи передбачають докорінне реформування освітньої галузі з метою формування творчого професіонала з глибокими знаннями, міцними вміннями та навичками шляхом

«навчання здобувачів вищої освіти сучасним науковим знанням з використанням новітніх навчально-інформаційних технологій» [14]. Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти, яка затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002, підкреслено, що серед пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій [10].

Інновації в освіті – це процес якісних змін в галузі, основним змістом яких є створення, впровадження та поширення в освітній діяльності нових підходів, ідей, методів та прийомів, технологій, спрямованих на оновлення, модернізацію, трансформацію навчального процесу відповідно до вимог часу. Зокрема для вищої школи визначальним має бути формування у студентів системного підходу до аналізу професійних завдань, стратегічного мислення, здатності до соціальної мобільності, прагнення до самонавчання, самовиховання та самовдосконалення впродовж усього активного трудового життя. А цього можна досягнути, перш за все, за рахунок трансформації свідомості викладачів ВНЗ, переозброєння їх новими підходами до професійної діяльності в рамках «моделі студентоцентричного навчання» [14], постійного впровадження інноваційних методів, включаючи інформаційно-комунікаційні, у навчальний процес вищої школи як один з кроків на шляху інтернаціоналізації вищої школи України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що питання впровадження інноваційних підходів у вищій школі розглядаються у працях В.Андрущенка, І.Дичківської, В.Кременя, А.Кузьмінського, В.Лугового, В.Морозова, Т.Туркот, Д.Чернілевського та інших. Поряд з цим недостатньо вивченими залишаються питання впровадження інформаційних технологій як складової частини інноваційного розвитку сучасного вишу.

Метою статті є аналіз окремих підходів до використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. У сучасному тлумаченні інновація – це нововведення, засноване на використанні досягнень науки і передового досвіду, кінцевий результат інноваційної діяльності, тобто інновація – це втілення наукового відкриття, технічного винаходу в новій технології або новому виді виробу. Вітчизняні вчені розглядають інновацію в освіті як процес створення, поширення і використання нових способів для вирішення педагогічних проблем оригінальними, нестандартними підходами [15, с.105]. Під інноваційною освітою розуміють галузь, яка постійно оновлюється знаннями, технологіями, засобами навчання, організаційними та управлінськими підходами. Така освіта перетворюється на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, у якому студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знаннями протягом життя та застосовувати це знання в практичній діяльності [13].

Інноваційність має бути неодмінною ознакою дослідницького університету. Закон України «Про вищу освіту» визначає це поняття як вищий навчальний заклад, що забезпечує проривний розвиток держави в певних галузях знань за моделлю поєднання освіти, науки та інновацій. Зараз в Україні розробляється концепція інноваційного університету як вищої стадії дослідницького вишу [1, с. 94–96]. Інноваційний університет має бути центром інноваційних процесів, де докладаються як державні, так і комерційні ресурси та реалізуються наукові проекти. Він характеризується наявністю інноваційної інфраструктури, яку

утворюють центри трансферу технологій, інноваційного консалтингу, бізнес-інкубатори, малі інноваційні компанії, науковий парк. Інноваційний університет зберігає академічну складову, але при цьому працює за трьома взаємопов'язаними напрямками – освіта, наукові дослідження, інновації [16]. Поряд із реалізацією наукових проектів актуальним завданням інноваційного університету є якісна підготовка інноваційно орієнтованих фахівців у пріоритетних галузях науки і технологій, поширення і застосування новітніх знань в умовах інноваційного середовища, тобто розробка і впровадження нових технологій освіти, в тому числі й інформаційних, на основі компетентнісного підходу[4, с.20].

Складовою цілісного педагогічного процесу сучасного ВНЗ є навчальний процес, якому притаманні інноваційні ознаки. Метою інноватики в системі вищої освіти є вироблення механізмів оновлення навчального процесу відповідно до потреб сучасності на основі інноваційної методології. Характерною ознакою інноваційної освіти є особистісно-орієнтоване навчання, яке сприяє перетворенню навчального процесу у спільне дослідження викладача і студента, пошук, навчальну гру, що стають джерелом досвіду. При цьому змінюються функції міжособистісного спілкування між викладачем та студентами.

Звідси випливає можливість провести порівняльний аналіз основних засад інноваційного та традиційного навчання [19, с.185], визначивши принципову відмінність: інноваційність у навчальному процесі приводить до зміни взаємовідносин викладачів та студентів. Якщо у традиційному навчанні простежується підсистема «суб'єкт» – «об'єкт», у якій студенту відводиться пасивна та залежна роль, то при інноваційному навчанні студент перетворюється на важливий освітній суб'єкт, залучений до активної, творчої співпраці з викладачем, зацікавлений у здобутті глибоких і актуальних професійних знань. Зосередженість на суб'єкт-суб'єктній, діалогічній взаємодії вимагає реалізовувати навчально-виховний процес через поєднання традиційних та інноваційних методів і форм навчання. Отже, інновації у змісті освіти мають доповнюватися і реалізовуватися через оволодіння інноваційними методами і формами навчання (діалоговими, діагностичними, активними, інтерактивними, дистанційними, комп'ютерними, мультимедійними, телекомунікаційними, тренінговими, проектними), а також шляхом запровадження альтернативних навчально-виховних технологій, таких як алгоритмізована, індивідуалізована, диференційована, модульна, колективна (у малих групах) тощо [15, с.107]. Отже, беручи до уваги важливість і актуальність інформатизації навчального процесу, серед інноваційних методів навчання можна, на нашу думку, виокремити інформаційно-комунікаційні.

Інноваційні процеси, які повинні здійснюватися сьогодні у всіх освітніх структурах, є єдиним джерелом розвитку системи освіти. Вимога переходу до інноваційної освіти зумовлена закономірностями функціонування інформаційного суспільства. Виступаючи на Lviv IT Jazz Conference влітку 2016 року Міністр освіти і науки України Л.М.Гриневич підкреслила, що застосування інформаційних технологій в українській освіті мізерне, тому освіта програє і в методиках викладання, і в осучасненні змісту, і в підготовці вчителів, і в навчанні дорослих упродовж життя, а це означає і програш у створенні реальної інноваційної економіки [9].

Розвиток інформаційних технологій, зумовлений науково-технічним прогресом, досяг такої межі, після якої ми спостерігаємо якісні зміни інформаційного середовища, яке оточує індивіда, що, в свою чергу, викликало ланцюг якісних змін у всіх сферах його існування. Якщо раніше викладач був головним джерелом професійної інформації, що зумовлювало репродуктивну методику навчання як провідну, то тепер студент зустрічається з безліччю цілком доступних джерел. Функція викладача стає дещо іншою: він повинен навчати студента орієнтуватися у цьому інформаційному середовищі, розвинути його творчі та інтелектуальні здібності, в тому числі здатність до самоосвіти. Саме ця обставина робить використання інформаційних технологій, інформатизацію навчального процесу головним способом здійснення переходу до інноваційної освіти.

Розвиток форм інноваційної освіти – лише частина загального процесу надання людській діяльності інноваційного характеру. Будь-який інформаційний процес вимагає володіння інформаційними ресурсами і комунікаційними технологіями. Проблема полягає не в тому, щоб володіти сумарним набором таких технологій, а в тому, щоб побудувати правильну систему їх використання, відповідно до стратегії того чи іншого розвитку. Інноваційна освіта – це та модель освіти, яка орієнтована переважно на максимальний розвиток творчих здібностей і створення сильної мотивації до саморозвитку індивіда на основі добровільно обраної «освітньої траєкторії». Інформаційні технології дозволяють реалізувати принципи диференційованого та індивідуального підходів до навчання. На занятті викладач дає змогу кожному студенту самостійно працювати з навчальною інформацією, щоб детально розібрати новий матеріал за своєю схемою. Інформаційні технології можна використовувати як для очного, так і для дистанційного навчання, що уможлиблює вихід у єдиний світовий інформаційний простір.

Застосування комп'ютерних технологій сприяє підвищенню рівня самоосвіти, мотивації навчальної діяльності і дає абсолютно нові можливості для творчості, отримання і закріплення різних професійних навичок та відповідає соціальному замовленню, яке держава пред'являє до ВНЗ. Використання системи мультимедіа дозволяє об'єднати можливості комп'ютера і знання викладача для створення електронних підручників із мобільним доступом до інформації. Мультимедійні технології відкривають можливості для викладачів відмовитися від властивих традиційному навчання рутинних видів викладацької діяльності та значно активізувати пізнавальну діяльність студентів.

Проблематика інновацій уже вийшла за межі власне економічних концепцій і підходів та дедалі активніше включає проблеми педагогіки, психології, соціології, загальної теорії управління та методики проведення нових комплексних наукових досліджень, що вимагають системного підходу. Послідовне впровадження інноваційної методики навчання має велике значення для підтримки високої якості всіх складників навчального процесу, поєднання наукової та навчальної роботи, налагодження взаємовідносин між вищим навчальним закладом та роботодавцями і, нарешті, розширення міжнародних контактів.

Широкого застосування в цьому руслі набули інтернет-технології (сайт, блог, форум, електронна пошта, чат, електронний журнал, пошукові системи, тематичні каталоги, освітні портали тощо), мультимедійні програмні засоби

(комп'ютерні тренажери, мультимедіа-презентації, навчальні фільми, педагогічні програмні засоби), комп'ютерне тестування, дистанційне (електронне) навчання, електронні підручники і навчальні матеріали.

До інтернет-технологій можемо віднести сайт, електронну пошту, чат, форум, електронний журнал. Особисті сайти викладачів та окремих кафедр, які створені з навчальною метою, містять програми дисциплін, робочі програми, питання і завдання до семінарських та практичних занять, індивідуальні творчі завдання, перелік основної і додаткової рекомендованої літератури та інтернет-джерел, вимоги до підготовки і оформлення певного виду робіт, електронні підручники та посібники тощо. Такі сайти дають можливість зробити навчальний процес більш гнучким, сприяють підвищенню власного фахового рівня та поширенню передового педагогічного досвіду.

Електронна пошта (англ. e-mail) – популярний сервіс в Інтернеті, що робить можливим обмін даними будь-якого формату (текстові документи, аудіо-відео файли, архіви, програми). У системі освіти електронна пошта використовується для організації спілкування між викладачем і студентом або між студентами. Вона є більш функціональною для викладача, ніж блог або форум. Завдяки чатам викладачі мають змогу проводити онлайн-консультації, онлайн-конференції, відео-конференції тощо. Також можна використовувати Skype та Viber – програмні засоби для інтернет-телефонії, які є безкоштовними для користувачів. Вони дуже зручні для проведення відео-консультацій або відео-конференцій. Блог (інтернет-щоденник) – сайт, в основний зміст якого регулярно додаються записи (пости), що можуть містити текст, зображення або мультимедіа. Наприклад, студент може розмістити у блозі свою роботу для того, щоб інші студенти і викладач могли її обговорити та дати певні рекомендації. Форум – це популярний вид спілкування в Інтернеті, який теж можна використовувати у сучасному навчальному процесі. Електронний журнал – це інструмент, який робить процес навчання більш оперативним та відкритим шляхом інформування про поточне і підсумкове оцінювання як студентів, так і їх батьків [18].

У провідних вишах України все частіше застосовують комп'ютерне тестування для оцінювання навчальних досягнень студентів під час проведення поточного та підсумкового контролів. Наприклад, BrainTester – автоматизована система для перевірки знань студентів, яка розроблена і впроваджена співробітниками Навчально-наукового інституту інформаційно-комунікаційних технологій ДВНЗ «УжНУ». Програмний комплекс BrainTester – це універсальна система тестування, мета якої – проведення контролю якості засвоєння дидактичного матеріалу студентами вищих навчальних закладів. Застосування системи: проведення поточного, тематичного, рейтингового та підсумкового контролю знань студентів та для самоконтролю. Перспективним є застосування системи у дистанційній формі навчання [3].

Характерною ознакою сучасної освіти є інтенсивне впровадження електронного навчання (e-навчання). Технологія e-навчання передбачає розгортання і впровадження у навчальному закладі електронних систем організації і керування навчальним процесом (Learning Management Systems – LMS) і наповнення цих систем електронним контентом (e-контент), який складається з електронних навчальних матеріалів різноманітного призначення.

У загальному випадку електронне навчання передбачає здійснення всіх процесів навчання в електронній формі через глобальну мережу Інтернет, або через

локальну мережу Інтернет з використанням систем управління навчанням. Для навчання, крім персонального комп'ютера, також широко використовують мобільні пристрої, такі, як електронні книжки, планшети, смартфони, що дозволяють реалізувати принцип щодо навчання «де завгодно і коли завгодно». Характерною ознакою е-навчальних матеріалів є їх мультимедійність та інтерактивність [11, с.323-324].

Для реалізації стратегії модернізації освітніх послуг у ДВНЗ «УжНУ» запроваджено систему електронного навчання Moodle. Головна мета впровадження Moodle – надати ініціативним викладачам і студентам вільний доступ до системи, що дає змогу ефективно обмінюватися навчальним контентом, взаємодіяти онлайн та використовувати сучасні технології для втілення в життя принципу «навчання будь-коли та будь-де». Для демонстрації під час традиційних занять студентам мультимедійних матеріалів, що містять відео- та аудіофрагменти, потрібні відповідні технічні засоби (мультимедійний проектор, колонки, ПК та ін.). А цей аспект є особливо важливим, оскільки вся українська освіта потерпає від нестачі мультимедійних та ІТ компонентів у навчанні [9]. Використання електронного навчання підвищує мотивацію студентів до освіти, яку вони здобувають, дають змогу співпрацювати з викладачем та іншими студентами в позанавчальний час, контролювати свої знання [6].

Ще однією ознакою сучасного вищого навчального закладу є формування електронного репозитарію. Електронний репозитарій (сховище) наукових публікацій УжНУ – єдиний електронний архів результатів науково-дослідної роботи, статей, методичних розробок викладачів та науковців університету, навчальних кваліфікаційних робіт студентів для їх централізованого зберігання й надання відкритого доступу до них академічній спільноті, що суттєво збільшує вплив наукових праць [5].

Одним із ефективних засобів, що підвищують пізнавальну активність студентів, є електронний підручник. Особливістю електронних видань є комплексне поєднання різних форм інформації (графічної, текстової, звукової, відео-) та їх виконання на будь-яких електронних носіях – магнітних, оптичних або публікація у комп'ютерних мережах. Запорукою якості е-навчального видання є високий рівень виконання та художнього оформлення, повнота інформації, якісний методичний та технічний інструментарій, наочність, логічність та послідовність викладення інформації, що є необхідними для організації самостійної роботи студентів, бо дозволяють зосередитися на суті предмета [2].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання дозволяє підвищити якість організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, створюючи комфортне інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище як для студентів, так і для викладачів, що є засобом розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців; дає можливість студентам інтегрувати логічний та образний способи засвоєння інформації; забезпечує активізацію самостійної роботи студентів шляхом посилення наочності й залучення їх до розробки матеріалів та презентацій; реалізує інтерактивну взаємодію (при дистанційному навчанні), що сприяє позитивному й свідомому ставленню до навчально-пізнавальної творчої діяльності; відкриває вільний доступ до величезної кількості інформації завдяки мережі Інтернет.

Ефективність застосування інноваційних методів навчання, зокрема інформаційно-комунікаційних, у вищих навчальних закладах треба оцінювати не тільки, спираючись на кількісні показники навчальних досягнень студентів, а враховуючи зміни у свідомості як студентів, так і викладачів. У студентів формується готовність до постійного оволодіння новими знаннями, мобілізуються їх здібності та обдарованість, утверджуються навички брати на себе відповідальність, відстоювати свою позицію, співпрацювати, розвивається новий тип мотиваційної сфери, де самоактуалізація впливає на загальну креативність студента, сприяє створенню нової позиції особистості [7].

Для реалізації завдань інноваційної освіти і навчання викладачу необхідно зацікавити кожного студента в роботі групи за допомогою чіткої мотивації, стимулювати студентів до вільного та коректного висловлення без страху за помилкову відповідь, проявляти високий професіоналізм у роботі. Інноваційну діяльність викладача можна трактувати як творчий процес і творчий результат, як особистісну категорію, де основою є рефлексія – осмислення особистістю власної пошуково-творчої діяльності, креативно-перетворювальної діяльності і співтворчості [20, с.333]. Ефективність фахової діяльності викладача ВНЗ визначається його активною взаємодією зі студентами, реалізацією ним доцільних психолого-педагогічних впливів (в тому числі із застосуванням комп'ютерних технологій), що сприяють якісному оволодінню студентами сучасними фаховими знаннями, вміннями та навичками, а також формуванню в них особистісних якостей і властивостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, суспільного та громадського життя. З метою підвищення ефективності фахової діяльності викладача ВНЗ необхідно удосконалювати кожен з компонентів цієї ефективності (управління викладачем навчально-виховним процесом, сукупність педагогічних вмінь і якостей, в тому числі володіння сучасними інформаційними технологіями, взаємовідносини зі студентами, фахове спрямування, мотивацію до реалізації завдань навчально-виховного процесу, фахову надійність) [17, с.88].

Інноваційна модель розвитку сучасного університету передбачає глибоку інтеграцію наукової, освітньої та інноваційної стратегії діяльності, розробку та впровадження механізмів, що підвищують реальну конкурентоспроможність вишу. Серед цих механізмів провідне місце належить діяльності у галузі інформатизації, що передбачає впровадження сучасного інформаційного супроводу навчального процесу (організаційного, методичного, апаратного і програмного). Тому пріоритетними напрямками розвитку університету у галузі інформатизації, на думку вітчизняних дослідників, є побудова корпоративної мережі університету, що об'єднує всі кафедри та структурні підрозділи в єдиний інформаційний ресурс; оснащення університету обладнанням теле- та відеоконференцій; розробка та впровадження програмно-інформаційних комплексів управління навчальним процесом [21, с.211]. Ці завдання доцільно реалізовувати в рамках міжнародного співробітництва, з використанням досвіду провідних європейських університетів.

Висновки. На нашу думку, підвищенню якості та інтенсивності освітнього процесу у вищій школі сприятиме органічне поєднання інноваційних методик із класичними, традиційними, продумане і гармонійне поєднання різних методів щодо кожної дисципліни та кожного заняття в залежності від їх мети і специфіки з обов'язковим використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Для

активного впровадження зазначених технологій викладачу треба не тільки удосконалювати навчально-методичні комплекси з окремих дисциплін, але й опанувати нові засоби навчання. З цією метою у навчальному закладі доцільно створити спеціальну науково-методичну структуру для організації та координації цієї роботи, обладнати відповідні аудиторії технічними засобами, що дасть можливість реалізовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання у педагогічному процесі.

Вирішальну роль в оволодінні викладачами вітчизняних вишів інноваційними технологіями та методами може відіграти їх стажування у провідних вищих навчальних закладах за кордоном, а також участь у процесі академічної мобільності. Необхідна зміна застарілих стереотипів щодо викладацької діяльності, що стане стимулом не тільки для ґрунтовного вивчення іноземної мови, а й для використання індивідуальних, дослідницьких, проектних, практичних, інформаційно-комунікаційних методів педагогічної взаємодії, що оптимально може бути реалізовано в рамках педагогічної діяльності або стажування за міжнародними програмами, які є складовими процесу інтернаціоналізації вищої освіти України.

Успішне запровадження інноваційних методів навчання, в тому числі інформаційно-комунікаційних, вимагає системної роботи, для якої необхідно :

- переглянути зміст і спрямованість підготовки та підвищення кваліфікації (стажування) педагогів з метою формування їх професійної готовності до роботи в умовах інноваційного навчання;
- сприяти участі викладачів у процесі академічної мобільності, зокрема у міжнародних програмах обміну та стажування;
- запровадити систему матеріального стимулювання педагогів, які активно і ефективно впроваджують інформаційно-комунікаційні, інші інноваційні методи у навчальний процес.

Актуальним напрямом подальшого висвітлення порушеної теми є дослідження проблеми навчання майбутніх фахівців на основі досліджень в контексті компетентнісного підходу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Список використаних джерел

1. Артьомов І.В. Інноваційний університет – важливий інструмент інтегрування в європейській освітній і науковий простір /І.В.Артьомов //Міжнародний науковий вісник: збірник наукових праць /ред.кол. І.В.Артьомов (голова) та ін. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2015. – Спецвип. 1(10). – 440 с. – С.89–119.
2. Ващук Ф.Г. Технологія створення інтерактивних електронних підручників /Ф.Г.Ващук, О.М. Ващук // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових статей за матеріалами ХХІУ Міжнародної науково-практичної конференції, Ужгород – Кошице – Мішкольц, 21-24 травня 2013 року/ред.кол. Ф.Г.Ващук (голова), Х.М.Олексик, І.В. Артьомов та ін. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2013. – Вип.7(26). – 440с. – С.33–42.
3. Дубів О.В. Методичні рекомендації зі створення та підготовки електронних тестів для застосування у автоматизованій системі тестування знань /О.В.Дубів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/1968>>. – Загол. з екр. – Мова укр.

4. Інноваційна діяльність університетів України: аналітичний огляд / за загальною редакцією І.В.Артёмова – Ужгород: ПП «АУТОДОР-ШАРК», 2015. – 162 с.
5. Інфо-центр. Електронний репозитарій наукових публікацій УжНУ (DSpace.UzhNU). – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/4096>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
6. Інфо-центр. Система електронного навчання. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/140>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
7. Козак Л.В. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/4280/1/Kozak_LV_Doslidjennya_innov_mod_2014.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.
8. Гриневич Л. Майбутнє української економіки напряму залежить від розвитку математичної та природничої освіти. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/07/07/liliya-grinevich-majbutne-ukrayinskoji-ekonomiki-naprya/>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
9. Лілія Гриневич запросила ІТ-компанії спільно розробляти нові стандарти вищої освіти. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/06/27/liliya-grinevich-zaprosila-it-kompaniyi-spilno-rozroblyati-novi-standarti-vishhoji-osviti/>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
10. Національна доктрина розвитку освіти. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
11. Нелюбов В.О. Використання інформаційних технологій в навчальному процесі./В.О.Нелюбов, О.В.Дубів, О.С.Куруца //Міжнародний науковий вісник: збірник наукових статей за матеріалами ХХІУ Міжнародної науково-практичної конференції, Ужгород – Кошице – Мішкольц, 21-24 травня 2013 року/ред.кол. Ф.Г Ващук (голова), Х.М.Олексик, І.В Артёмов та ін.. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2013. – Вип.7(26). – 440с. – С.323–325.
12. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року №1556 – VII //Відомості Верховної Ради України, від 19.09.2014р. /№37-38/ стр.2716, ст.2004. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
13. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
14. Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124/>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
15. Силадій І. Якісна освіта в контексті управління впровадженням інновацій / І.Силадій // Вища освіта України. – 2011. – № 4. – с. 105–112.
16. Смоланка В.І. Стратегічна мета УжНУ – створення інноваційного університету європейського рівня / В.І.Смоланка // Закарпатська правда. - №8 (15786). (13 березня 2015 року). – С.6.
17. Терлецька Ю. Ефективність фахової діяльності викладачів вищих навчальних закладів: педагогічно-психологічний аспект. / Ю.Терлецька // Вища школа. – 2014. – № 1. – С.81–89.
18. Требик О.С. Інноваційні форми використання ІКТ у навчанні математики у коледжах. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/321361/trebik_e_innovative_forms_of_ict_while_teaching_mathematics_in_colleges.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.

19. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К: Кондор, 2011. – 628с.
20. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи: підручник./ Д.В.Чернілевський, І.С.Гамрецький, О.А.Зарічанський, І.М.Луцький, О.В.Пшеничнюк / за ред. Д.В.Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408с.
21. Мірошніков Д.Д. Визначальні характеристики інноваційного університету. /Д.Д. Мірошніков//Міжнародний науковий вісник: збірник наукових статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Науковий парк як універсальна регіональна структура інноваційної діяльності», Ужгород – Кошице, 3 березня 2016 року/ред.кол. В.І.Смоланка (голова), І.В.Артёмов та ін. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2016. – Вип. 1(12). – 254с., С.199–215.

Кляп Марианна. Информатизация учебного процесса как инновационная составляющая деятельности современного украинского вуза.

В статье проанализированы основные подходы к понятию образовательной инновации, ее характерные черты. Рассмотрены вопросы внедрения инновационных методов обучения, в том числе информационно-коммуникационных, в учебный процесс современного украинского высшего учебного заведения. Подчеркнуто значение использования информационных технологий для усиления инновационной составляющей украинской высшей школы.

Ключевые слова: образовательная инновация, инновационные методы обучения, информационно-коммуникационные технологии, инновационная составляющая высшей школы.

Klyap Marianna. Computerization of the educational process as an innovative component of modern Ukrainian university. *In the article analyzed the main approaches to the concept of educational innovation, its characteristic features. Considered problems of the introduction of innovative teaching methods, including information and communication, in the educational process of modern higher education. Highlighted the importance of information technology to enhance innovation component of Ukrainian higher education.*

Keywords: educational innovation, innovative teaching methods, information and communication technologies, innovative component of higher education.

УДК 377.1: 647.252

Козловська Леся

ВИКОРИСТАННЯ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ДОСВІДУ НАРОДОЗНАВСТВА В КУРОРТНО-ОЗДОРОВЧИХ КОМПЛЕКСАХ

У статті проаналізовано доцільність використання досвіду української народної кухні в умовах курортно-оздоровчого комплексу. Обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців громадського харчування до професійної діяльності в курортно-оздоровчих комплексах: співпраця з роботодавцями та орієнтація професійної підготовки на їхні вимоги; внесення змін у варіативну частину змісту навчання шляхом упровадження тематичного блоку «Курортно-оздоровче харчування»; підвищення кваліфікації викладачів і майстрів виробничого навчання.

Ключові слова: народна українська кухня, курортно-оздоровчий комплекс, фахівець громадського харчування.

Постановка проблеми. Невідповідність попиту та пропозиції в економіці та виробництві – найбільша проблема переходу до постіндустріального суспільства. В ринкових умовах розвитку економіки одне з найважливіших місць займає конкурентоспроможність трудових кадрів. У зв'язку з цим виникає потреба у фахівцях нового типу, які можуть самостійно оцінювати свої дії, логічно мислити, переносити знання й уміння в нову ситуацію, виявляти нові функції у знайомому об'єкті, бачити структуру складного об'єкта, комбінувати раніше відомі способи розв'язання певного професійного завдання, проводити діагностичні та контрольні-вимірні операції за допомогою новітніх приладів, обладнання й апаратури [2, с.5].

Поява значної кількості закладів харчування різних типів, нових технологій приготування їжі відповідно до розширеного асортименту продуктів і сучасного устаткування приводить до зростання попиту на висококваліфіковані кадри, здатні задовольнити зростаючі потреби населення. Це вимагає підвищення рівня їхньої освіти й кваліфікації, інтелектуального розвитку, формування відповідних особистісних і професійних якостей. Важливими чинниками розбудови системи професійної підготовки є прогнозування її розвитку на основі моніторингу ринку праці.

Отже, актуальність дослідження зумовлена високою соціальною значущістю підготовки кваліфікованих кадрів широкого профілю для закладів громадського харчування. Але для професійної діяльності в умовах курортно-оздоровчого комплексу з використанням можливостей української народної кухні необхідна спеціальна підготовка майбутніх фахівців у галузі громадського харчування.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців громадського харчування до професійної діяльності в курортно-оздоровчих комплексах.

Виклад основного матеріалу. Поява широкого спектру підприємств громадського харчування різних типів і структур, нових технологій приготування їжі відповідно до розширеного асортименту продуктів і сучасного устаткування, яке витісняє ручну працю фахівців харчової галузі, створення спільних із зарубіжними

країнами фірм приводить до зростання попиту на висококваліфіковані робітничі кадри, здатні задовольнити сучасні потреби населення. [1, с. 64].

Провідною метою й орієнтиром професійної освіти нині є “формування соціально активної особи, що має високу компетентність, мобільність й професіоналізм; розвиток комплексу якостей сучасного фахівця, професійного мислення, соціальної й професійної відповідальності; формування в людині потенціалу саморозвитку і самовдосконалення, а в суспільстві – людського капіталу; розвиток збалансованої загальнокультурної, спеціальної і конкретно-практичної підготовки професіонала” [10, с. 80].

Акцентуючи на гострій потребі у кваліфікованих кадрах у сфері ресторанних послуг, І. Гайовий зазначає, що “розвиток ресторанного бізнесу в сучасних соціально-економічних умовах вимагає, передусім, упровадження нових технологій обслуговування, що визначає успіх галузі в задоволенні потреб і вподобань споживача послуг” [3, с.3]. Для сучасної професійної підготовки майбутнього фахівця ресторанної справи актуальною є проблема навчання персоналу на конкретних робочих місцях, поєднання теорії та практики для набуття фахівцем необхідних соціальних якостей і професійних умінь.

У Законі України “Про курорти” [6] курорт визначається як освоєна природна територія на землях оздоровчого призначення, що має природні лікувальні ресурси, необхідні для їх експлуатації будівлі та споруди з об’єктами інфраструктури і використовується з метою лікування, медичної реабілітації, профілактики захворювань та для рекреації і підлягає особливій охороні. Згідно зі словником іншомовних слів [8], “курорт (*Kur* – лікування, *Ort* – місце) – місце з природними лікувальними засобами (мінеральними джерелами, сприятливим кліматом, лікувальними грязями тощо), де є спеціальні установи та споруди для лікування та відпочинку хворих”.

Для ознайомлення студентів з особливостями вітчизняної кухні доречно використовувати не лише підручники та навчальні посібники, а й історичну літературу, давні куховарські книги (напр. О. Георгієвського [4]), вибираючи з них ті відомості та рецепти страв, які прикрасять сучасний стіл і будуть корисними для здоров’я споживачів.

Вивчення умов діяльності курортно-оздоровчих комплексів показує, що вони потребують постійних і сезонних фахівців-працівників харчової галузі нового типу. Безумовно, знання, вміння та навички студентів, що складають основу професійної компетентності, мають бути дещо іншими, а це потребує певних змін у професійно-теоретичній і професійно-практичній підготовці.

Тому одним з важливих аспектів професійної готовності фахівців харчової галузі нині є їх знання та вміння, що дають можливість працювати в галузі курортно-оздоровчого харчування. Сучасний кваліфікований фахівець сфери харчування повинен володіти знаннями, вміннями та навичками самостійного аналізу запропонованого йому технологічного процесу, вміти оцінити його доцільність, внести відповідні зміни та запропонувати оптимальний варіант.

Страви української кухні частково відроджуються в останні десятиріччя, але десятки страв та їх різновидностей практично не використовуються або ж готуються дуже рідко, оскільки для ресторанного господарства їх приготування є клопітним. Уніфікація страв, навіть в умовах широкого асортименту, суттєво звужує можливості використання надзвичайно багатого досвіду приготування. Повноцінне відродження і

використання багатих резервів національної кухні нині започатковуються в системі української галузі харчування та навчальних закладах цього профілю.

Харчування кожного народу перебуває в тісному та нерозривному зв'язку з його історичним розвитком. Пізнє формування української кухні (яке пояснюється тривалістю й складністю процесу творення української держави) зумовило низку її особливостей, головною з яких є регіональність. Так, західноукраїнська кухня помітно відрізняється від східноукраїнської; не підлягає сумніву вплив турецької кухні на буковинську, угорської на гуцульську й російської на східноукраїнську. Саме тому популярний в Україні борщ має кілька різновидів [9].

Найбільш стійко традиції харчування, що склалися впродовж століть, зберігаються в їжі сільського населення. Ці кулінарні традиції, звичайно ж, є однією з основних принад для туристів. Розглянемо їх на прикладі народного харчування українців Карпат [5, с.118-122].

Збереження традицій, що склалися впродовж століть, пояснює те, що в селах Гуцульщини в значній кількості ще вживається кукурудзяна мука та крупа, хоч тепер вона не домінує в харчуванні селян. До цінних і улюблених продуктів належать гриби. У селах Івано-Франківської області та Рахівського району Закарпатської області на сніданок готують традиційну мамалигу (кулешу) з кукурудзяної муки, їдять її з молоком, або з салом і бринзою.

На Закарпатті варять густу замішку з кукурудзяної муки (“гамбець”, “гембулю”, “токан”), яку їдять із сметаною. З кукурудзяної муки в селах Великоберезнянського району Закарпатської області готують традиційний “голомбець”, “гамбець”, “гембулю” – густий “чир”, викладений на таріль великими грудками. Їдять його з сметаною.

У селах Надвірнянського та Рожнятівського районів Івано-Франківської області та в східній частині Закарпатської області поширена традиційна страва з картоплі й кукурудзяної муки, яка в різних місцевостях має свою назву: “топка”, “кулеша на картоплі”, “токан”.

Особливою різноманітністю відзначаються страви і з тертої картоплі. Продовжують побутувати, особливо в гірській частині Львівської та Закарпатської областей, традиційні вареники з тертої картоплі. Із тертої картоплі, додаючи іноді борошна, смажать на олії “трени пончики”, “пляцки”, “тарчаники”, які їдять із сметаною.

На Закарпатті з тертої картоплі, заправленої часником і перцем, печуть у металевій формі “бульбяник”, “треник”. Не вийшли з ужитку і галушки, “клюски” з тертої картоплі. В околицях Перегінська Рожнятівського району Івано-Франківської області і зараз варять “бульбяну кашу”: з відтиснутої потертої картоплі відщипують шматочки і варять у кип'ячому молоці. На Гуцульщині в святкові дні готують традиційну страву з буряків – “шухи”. У нарізані соломкою зварені буряки всипають відварені та посічені опеньки. Заправляють “шухи” часником, оцтом та олією.

Курортно-оздоровче харчування ґрунтується на використанні раціонального харчування (переважно з місцевих натуральних продуктів) з метою посилення та закріплення оздоровчої дії природних властивостей курортної місцевості. Таке харчування не повинно містити тяжкостварних поєднань продуктів, екзотичних страв і більшості страв швидкого приготування, генетично модифікованих продуктів, агресивних приправ тощо. Його призначення не лише втамувати голод (як для буденного харчування) чи задовольнити вишукані смаки (як для святкового столу).

Специфіка курортно-оздоровчого харчування визначається його основною метою – наситити організм натуральними продуктами, які можуть суттєво підвищити ефект оздоровчого клімату місцевості (гірське повітря, морська вода тощо). Для цього продукти повинні бути не лише натуральними, а й переважно місцевими. Способи приготування таких страв теж повинні відповідати спеціальним вимогам.

Нами виявлено низку особливостей курортно-оздоровчого харчування, розрахованого на здорових людей, які не потребують лікування та спеціальних дієт, а протягом відпочинку прагнуть харчуватися здоровими, екологічно чистими, натуральними продуктами і стравами, оскільки не завжди можуть забезпечити таке харчування в домашніх умовах чи на робочому місці.

Таке харчування базується переважно на продуктах, які виробляються з сировини регіону відпочинку, причому більшість страв є місцевими, традиційними для місцевості відпочинку; передбачаються меню для людей різного віку, оскільки найчастіше в курортно-оздоровчих закладах відпочивають сім'ями (два-три покоління). Нині воно рідко розраховане на масове обслуговування, оскільки постійно зростає кількість людей, які надають перевагу відпочинку в невеликих, на кілька родин, курортно-оздоровчих закладах. Для ефективної роботи в таких закладах кухарю необхідна спеціальна підготовка, яку треба здійснювати у процесі навчання, передусім – виробничого.

Підвищення активності, конкурентоспроможності та мобільності майбутніх фахівців ґрунтується на компетентнісному підході. Цей підхід вимагає оновлення змісту професійної підготовки, передусім виробничої практики. Потреба в організації навчально-виховного процесу таким чином, щоб професійне становлення майбутніх працівників харчової галузі було, насамперед, спрямоване на розвиток їхніх творчих здібностей, актуалізує використання креативного підходу. Розроблення завдань на час виробничої практики має передбачати розвиток творчих можливостей студентів.

Народознавчий підхід спрямований на відродження традицій національної кухні. В процесі професійної підготовки сучасних фахівців харчової галузі в ПТНЗ доцільно більш ґрунтовно ознайомлювати студентів з приготуванням страв національної кухні, що базуються на місцевих продуктах харчування і є найбільш корисними для населення України. Професійна підготовка майбутніх фахівців на основі культурологічного підходу передбачає підготовку до художньої творчої діяльності, розвиток естетичних смаків, тобто вмінь оцінювати всі явища дійсності з точки зору їх естетичної цінності. Актуальним у цьому контексті є декорування столу та дизайн страв для святкових заходів, а також у курортно-оздоровчих цілях.

Професійну готовність фахівців харчової галузі (результат їх професійної підготовки) ми розглядаємо як здатність реалізувати у процесі виготовлення кулінарної продукції ключові професійні компетенції – виробничо-технологічну, організаційно-технологічну, контрольну-технологічну й економіко-технологічну.

Педагогічними умовами формування готовності майбутніх працівників харчової галузі до професійної діяльності в курортно-оздоровчих комплексах є співпраця з роботодавцями та орієнтація професійної підготовки на їхні вимоги; внесення змін у варіативну частину змісту навчання шляхом упровадження тематичного блоку “Курортно-оздоровче харчування”; підвищення кваліфікації викладачів за допомогою спецкурсу “Підготовка майбутніх працівників харчової галузі до професійної діяльності в курортно-оздоровчих комплексах”.

Встановлено необхідність оновлення змісту професійної підготовки працівників харчової галузі (варіативної частини) з метою теоретичного ознайомлення студентів з

раціональним харчуванням відпочивальників і туристів та практичної підготовки майбутніх фахівців до його ефективної реалізації в курортно-оздоровчих комплексах.

У контексті науково-методичного забезпечення йдеться як про необхідність оновлення змісту навчальних посібників, програм, так і про розроблення навчально-методичних матеріалів для забезпечення самостійної роботи студентів.

Навчання курортно-оздоровчому харчуванню ґрунтується на використанні раціонального харчування (переважно з місцевих натуральних продуктів) з метою посилення та закріплення оздоровчої дії природних умов курортної місцевості.

Проведене в результаті формульованого експерименту узагальнення, на базі якого було здійснено розподіл студентів за рівнями готовності до професійної діяльності в курортно-оздоровчих комплексах засвідчило ефективність запропонованих педагогічних умов.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі висновки. Підготовка майбутніх працівників харчової галузі до роботи в курортно-оздоровчих комплексах передбачає врахування низки особливостей, передусім загальних: поглиблене вивчення основ раціонального харчування, відомостей про місцеві продукти для конкретного виду курорту, акцентування уваги на зв'язках клімату та харчування, ознайомлення студентів з особливостями малих курортно-оздоровчих комплексів, зокрема складання меню на замовлення, урахування побажань відпочивальників і можливість зміни традиційних рецептів тощо. Виділення елементів народознавства в харчовій галузі, використання його можливостей у формуванні курортно-оздоровчого харчування дає можливість значно розширити та поглибити професійну підготовку, співставити та порівняти традиційні погляди на харчування із сучасним станом суспільної думки, зробити самостійні висновки, виробити власні переконання щодо моральних рис і обов'язків як українця взагалі, так і фахівця галузі харчування.

До подальших напрямів дослідження відносимо розробку конкретних методик щодо підготовки майбутніх фахівців громадського харчування до професійної діяльності в умовах курортно-оздоровчих комплексів.

Список використаних джерел

1. Амельченко А. Ф. Модульний підхід к професіональному обучению поваров в лицее: дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Ф. Амельченко. – Н. Новгород, 2003. – 186 с.
2. Анісімов М. Прогностичні підходи при конструюванні навчальних планів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) / М. Анісімов // Наук. зап. Кіровоградського РВУ ім. В. Винниченка (Сер. педагогічна) – 2002. – Вип. 42. – С. 3–7.
3. Гайовий І. І. Формування професійних умінь майбутнього фахівця ресторанної справи у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. І. Гайовий. – Вінниця, 2010. – 21 с
4. Георгієвський М. Українські страви /М. Георгієвський, Г. Скробанські, І. Хищенко та ін. – К.: Вид-во техн. літ-ри УРСР, 1957. – 452 с.
5. Гонтар Т. О. Народне харчування українців Карпат / Т. О. Гонтар. – К.: Наук. думка, 1979. – 139 с.
6. Закон України “Про курорти” від 05.10.2000 №2026-III // Відомості Верховної Ради України. – 2000 – №50 – ст. 435 (ост. зміни 19.01.2006).

7. Козловська Л. Концептуальні засади підготовки майбутніх кухарів до професійної діяльності в курортно-оздоровчих комплексах /Л. Козловська // Молодь і ринок. – 2012. – № 11. – С. 139–143.
8. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термін. словосп. / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 517 С.
9. Стахмич Т. М. Кулінарне мистецтво: підруч. : у 2 кн. / Т. М. Стахмич. – К.: Грамота, 2008. – Кн. 1. Технологія приготування їжі – 496 с.
10. Фомин Н. В. Теоретическая модель конкурентоспособного специалиста / Н. В. Фомин // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 74–80.

Козловская Леся. Использование будущими специалистами опыта народоведения в курортно-оздоровительных комплексах.

В статье проанализирована целесообразность использования опыта украинской народной кухни в условиях курортно-оздоровительного комплекса. Обоснованы педагогические условия формирования готовности будущих специалистов общественного питания к профессиональной деятельности в курортно-оздоровительных комплексах: сотрудничество с работодателями и ориентация профессиональной подготовки на их требования и внесение изменений в вариативную часть содержания обучения путем внедрения тематического блока «Курортно-оздоровительное питание», повышение квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения.

Ключевые слова: народная украинская кухня, курортно-оздоровительный комплекс, специалист общественного питания.

Kozlovska Lesya. Using the experience of future specialists in ethnology resort complex.

Analyzed the feasibility of using the experience of Ukrainian national cuisine in terms of resort complex. The pedagogical conditions for the formation of future professionals catering to the profession in the resort complex (collaboration with employers and focus on their training requirements, modification of the variable part of the learning content through the introduction of a thematic unit " resort-health nutrition", training of teachers and masters of industrial training.

Keywords: traditional Ukrainian cuisine, resort and spa, specialist catering.

УДК 371.1

Макогін Оксана

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИКИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В КОЛЕДЖАХ

У статті проаналізовано підготовку майбутніх будівельників у коледжах та виявлено такі вимоги до розробки методик професійного навчання майбутніх фахівців будівельного профілю: уніфікувати навчальні програми практики для підготовки за групою професій, інтегрувати програми професійного навчання майбутніх фахівців будівельного профілю, використовувати ділові ігри, узгоджувати програми викладання дисциплін різних щаблів ступеневої освіти, організувати навчальний процес за модулями трудових навичок.

Ключові слова: виробнича практика, професійне навчання, майбутні фахівці, інтегровані програми.

Постановка проблеми. Значущість удосконалення змісту професійної підготовки кадрів для будівництва зумовлена важливістю цієї галузі в житті країни. Під впливом науково-технічного прогресу в сучасному будівельному виробництві впроваджуються нові технології з використанням сучасних засобів механізації й автоматизації, застосовуються нові будівельні матеріали з широким спектром характеристик; організаційно-технічні умови будівництва зумовлюють розширення професійної діяльності робітників. Від рівня освіти, виховання й розвитку кадрів залежить можливість підвищення продуктивності праці, освоєння нової високопродуктивної будівельної техніки, впровадження нових ефективних будівельних матеріалів, прогресивних технологічних процесів.

Аналіз досліджень і публікацій. Професійна підготовка майбутніх будівельників неможлива без залучення студентів у відповідну практичну діяльність, без здійснення діяльнісно-орієнтованих підходів до освіти та впровадження інноваційних технологій навчання. У сучасних умовах професійна підготовка у коледжах покликана забезпечити багатoproфільність фахівця, його мобільність, готовність до зміни виду або змісту професійної діяльності. Для підготовки хороших фахівців необхідно створити добре організоване освітнє середовище. Сучасні ключові компетенції фахівця у галузі будівництва задаються основними замовниками – роботодавцями, суспільством і державою. Зміст навчання повинен відповідати росту розвитку галузі, інакше освіта буде мати “наздоганяючий” характер.

Нами проаналізовано низку робіт з проблем методики підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю: Б. Адабашева, Ю. Бадюка, О. Білик, О. Булейко, О. Гулай, А. Лаврова, Г. Гладишева, А. Цимбровського та ін.

Визначимо вимоги до розробки методик професійного навчання майбутніх фахівців будівельного профілю. Дослідження Б. Адабашева [1] присвячено проблемі вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю. В основу цього покладено модернізацію змісту спеціальної технології та виробничого навчання. Ним визначено науково-методичні основи розробки та можливість уніфікації навчальних програм практики для підготовки за групою професій. Експериментально доведено, що впровадження в практику роботи навчальних закладів уніфікованих навчальних програм сприяє впорядкуванню методичного

забезпечення занять, підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю.

Таким чином, однією з вимог до розробки методик професійного навчання майбутніх фахівців будівельного профілю є уніфікація навчальних програм практики для підготовки за групою професій.

У роботі О. Булейко [3] розроблено комплексне методичне забезпечення модульного курсового професійного навчання і підвищення кваліфікації фахівців будівельного профілю, що включає інтегровані програми, комплекти дидактичних модулів, робочі навчальні плани, засоби письмового інструктування (алгоритми дій, інструкції, інструктивні картки, технологічні картки, опорні схеми та конспекти, тести, критерії оцінювання навчальних досягнень), методичні рекомендації щодо засвоєння дидактичних елементів. Таким чином, важливою методичною вимогою є інтегровані програми професійного навчання майбутніх фахівців будівельного профілю.

Ю. Бадюк [2] розробив методику формування фахових знань майбутніх молодших спеціалістів будівельного профілю засобами ділових ігор; наведено сценарії й зміст ділових ігор й методику проведення їх у процесі навчання загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін у технікумах і коледжах будівельного профілю. Отже, використання ділових ігор є однією з вимог до розробки методик професійного навчання майбутніх фахівців будівельного профілю.

О. Гулай [4] доведено необхідність загального системного підходу до формування професійної компетентності фахівців-будівельників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів – молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр – у ланцюгу «лицей – коледж – технічний університет» з урахуванням потреб виробництва у спеціалістах вказаних рівнів. Актуальним є інтеграційне перетворення традиційного змісту освіти, встановлення взаємозв'язків та узгодження програм викладання дисциплін різних щаблів ступеневої освіти. Наступною вимогою до розробки методик професійного навчання майбутніх фахівців будівельного профілю є узгодження програм викладання дисциплін різних щаблів ступеневої освіти.

А. Лавров [5] дослідив педагогічні умови ефективного формування фахових знань майбутніх фахівців будівельного профілю засобами інтеграції. До педагогічних умов віднесені такі: інтеграція фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін у підготовці майбутніх робітників-будівельників; інтеграція змісту загальноосвітніх, загальнотехнічних та фахових дисциплін на основі компетентнісного підходу; організація навчального процесу за модулями трудових навичок; використання інтерактивних методів навчання на основі ефективної організації методичної роботи в педагогічному колективі. Важливою вимогою до розробки методик професійного навчання майбутніх фахівців будівельного профілю, таким чином, є організація навчального процесу за модулями трудових навичок.

Проте, незважаючи на низку досліджень, проблема професійної підготовки майбутніх фахівців середньої ланки у галузі будівництва залишається недостатньо дослідженою. Поза увагою залишилися наукове обґрунтування розробки методики практики будівельного профілю у коледжах.

Мета статті – визначити особливості та вимоги до розробки методики практики за групами професій будівельного профілю у коледжах.

Виклад основного матеріалу. За метою та змістом практика студентів може бути: навчальною та виробничою. Завданням навчальної практики є ознайомлення студентів зі специфікою майбутньої спеціальності, отримання первинних

професійних умінь і навичок із загально професійних та спеціальних дисциплін, оволодіння робітничою професією.

Види практики, їх мета, тривалість, термін проведення визначаються навчальним планом. На його підставі цикловими комісіями розробляються наскрізні програми практик. Згідно з наскрізними програмами зі спеціальностей складаються робочі програми відповідних видів практики та інші методичні документи.

Наскрізна програма практики студентів зі спеціальності та форми навчання – це основний навчально-методичний документ, що регламентує мету, зміст і послідовність проведення практики студентів на визначених базах практики, підбиття підсумків практики та містить рекомендації щодо видів, форм і методів контролю якості підготовки фахівця. Наскрізна програма практики затверджується керівником вищого навчального закладу. Циклові комісії розробляють, окрім наскрізних та робочих програм практики, інші методичні документи, що сприяють досягненню високої якості проведення практики студентів.

Метою технологічної практики є ознайомлення студентів-практикантів безпосередньо на підприємствах, в організаціях, установах з виробничим процесом і технологічним циклом виробництва, відпрацювання вмінь і навичок з робітничої професії та спеціальності, закріплення знань, отриманих при вивченні певного циклу теоретичних дисциплін та придбання первинного практичного досвіду.

Переддипломна практика є завершальним етапом навчання і проводиться з метою узагальнення і вдосконалення знань, практичних умінь та навичок на базі конкретного суб'єкта господарювання, оволодіння професійним досвідом та готовності майбутнього фахівця до самостійної трудової діяльності, збору матеріалів для дипломного проекту. Практика студентів коледжу проводиться на базах практики, які забезпечують виконання програми для освітньо-професійних рівнів бакалавра та молодшого спеціаліста. Навчальна практика для отримання професійних навичок проводиться у навчальних лабораторіях та навчально-дослідних ділянках коледжу. Студенти можуть самостійно, за погодженням з адміністрацією коледжу, підбирати для себе базу практики і пропонувати її для використання. У залежності від обраної спеціальності, базами практики є будівельні підприємства різних форм власності. Відповідальність за організацію, проведення і контроль практики студентів покладається на директора коледжу. Навчально-методичне керівництво і виконання програм практик забезпечують циклові комісії. Загальну організацію практики та контроль за її проведенням здійснює заступник директора з навчально-виробничої роботи. До керівництва виробничою практикою студентів залучаються досвідчені викладачі циклових комісій спеціальних дисциплін, завідувачі відділеннями, завідувач виробничою практикою.

Щодо професійних вимог до якостей молодшого бакалавра у галузі будівництва, то він повинен вміти: забезпечувати виробництво будівельно-монтажних робіт відповідно до проекту виробництва робіт, робочих креслень, вимог нормативних документів і термінів здачі об'єкта; організувати роботу майстра з приймання і складування матеріалів, конструкцій, раціонального використання будівельних машин, транспортних засобів, розстановки і видачі завдань бригадам і ланкам; контролювати послідовність роботи, усуваючи порушення технології і забезпечуючи якість будівельно-монтажних робіт; контролювати дотримання вимог з охорони праці, протипожежної безпеки, захисту довкілля; користуватися покажчиком державних стандартів та нормативною документацією. Молодший бакалавр у галузі будівництва повинен знати: технологію та організацію будівельного виробництва,

проектно-кошторисну документацію на об'єкти, що будуються, будівельні норми і правила на виробництво і приймання будівельно-монтажних робіт; конструктивні рішення будівель і споруд, основи розрахунку будівельних конструкцій; трудове законодавство, правила і норми з охорони праці, шляхи захисту довкілля; економіку, організацію праці, планування роботи на ділянці, основи управління трудовим колективом, єдині норми і розцінки, чинні положення про оплату праці.

Проведені А. Литвином та С. Мамричем дослідження [3, с. 61] показують, що переважна більшість викладачів коледжів технічного профілю та майстрів виробничого навчання не мають педагогічної освіти. Керівники виробничої практики, незважаючи на вагомі здобутки (маючи першу та вищу кваліфікаційні категорії, будучи переможцями та призерами різних професійних конкурсів), недостатньо ознайомлені з методикою виробничого навчання, або освоюють її самотужки. Таким чином, проблема підготовки педагогів має низку невирішених аспектів, які зумовлені недостатнім врахуванням специфіки навчання у будівельних коледжах та неузгодженістю рівнів в ступеневій професійній освіті.

Досягнення успішної роботи та завершального процесу навчання є практика, а саме безпосередній зв'язок теоретичного навчання і виробничої практики. Практичні уміння і навички формуються на основі знань, що конкретизуються та вдосконалюються під час практики. Це визначає необхідність, по-перше, координації вивчення професійних дисциплін і виробничого навчання, по-друге, високого рівня спеціальних знань майстрів виробничого навчання, по-третє, наявність тісних зв'язків з виробництвом.

Розглядаючи особливості щодо організації виробничої практики під час підготовки молодшого бакалавра у галузі будівництва на основі власного досвіду нами виявлено, що усі види практик повинні відповідати вимогам поетапності, інтегративності, ступневості та неперервності. Зокрема, особливості організації виробничої практики зумовлені оптимізацією зв'язків з виробництвом, врахуванням сучасних вимог ринку праці; впровадженням сучасних технологій будівництва тощо.

Аналізуючи підготовку майбутніх фахівців будівельного профілю як педагогічну проблему ми звернемо увагу на особливості, що стосуються:

- професійних вимог до якостей майбутніх фахівців;
- підготовки педагогічних кадрів для роботи у коледжах;
- впровадження зарубіжного досвіду;
- використання нових інформаційних технологій;
- організації процесу теоретичного навчання та виробничої практики.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши підготовку майбутніх будівельників у коледжах, ми виявили такі вимоги до розробки методик професійного навчання майбутніх фахівців будівельного профілю:

- уніфікація навчальних програм практики для підготовки за групою професій;
- інтегровані програми професійного навчання майбутніх фахівців будівельного профілю;
- використання ділових ігор;
- узгодження програм викладання дисциплін різних щаблів ступеневої освіти;
- організація навчального процесу за модулями трудових навичок.

Перспективи подальших пошуків полягають у визначенні організаційно-педагогічних умов ефективності практики майбутніх фахівців будівельного профілю у коледжах.

Список використаних джерел

1. Адабашев Б. Модернізація змісту професійної підготовки робітників у профтехучилищах будівельного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. Адабашев – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2006.
2. Бадюк Ю. Формування фахових знань майбутніх молодших спеціалістів будівельного профілю засобами ділових ігор./Ю. Бадюк – Рукопис. – Чернігів, 2009.
3. Булейко О. Інтеграція професійних знань майбутніх будівельників засобами інформаційних технологій у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Булейко –Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, Вінниця, 2009. – 21 с.
4. Гулай О. Особливості ступеневої підготовки фахівців будівельного профілю/ Ольга Гулай // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 4. – С.100 – 106.
5. Лавров А. Формування фахових знань майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю у процесі вивчення спеціальних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Лавров. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2011. – 21 с.
6. Литвин А.В. Удосконалення методики навчання спеціальних предметів у ступеневій професійній підготовці / А. В. Литвин, С. А. Мамрич // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – Вип. 13. – С. 61 – 65.

Макогин Оксана. Методика організації практики для майбутніх спеціалістів будівельного профілю в коледжах.

В статті проаналізовано підготовку майбутніх будівельників в коледжах і виявлені наступні вимоги до розробки методик професійного навчання майбутніх спеціалістів будівельного профілю: уніфікувати навчальні програми практики для підготовки по групі професій, інтегрувати програми професійного навчання майбутніх спеціалістів будівельного профілю, використовувати ділові ігри, узгоджувати програми викладання дисциплін різних ступенів багаторівневого навчання, організовувати навчальний процес по модулям трудових навичок.

Ключеві слова: *промислова практика, професійне навчання, майбутні спеціалісти, інтегровані програми.*

Makogin Oksana. Methods of Practice for future construction professionals profile colleges.

The article analyzes the training of future builders in college and found these requirements to develop methods of professional training of future specialists construction Profile unify curriculum practices to prepare for the group of professions intehrovaty professional training of future specialists of building a profile using business games, coordinated programs of teaching subjects different level education levels, organize training modules for the process of skills.

Keywords: *practical training, vocational training, future professionals, integrated program.*

УДК 371.134;159.9

Марчук Лариса

АСЕРТИВНА ПОВЕДІНКА ЯК СОЦІАЛЬНА ПОЗИЦІЯ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЄЮ ПСИХОЛОГА

У статті розглядається питання асертивної поведінки як соціальної позиції у професійному становленні майбутнього психолога. Визначено рівні, від яких залежить успішність підготовки професіонала та розкрито їх у контексті досліджуваної нами якості.

Ключові слова: асертивність, асертивна поведінка, впевнена поведінка, майбутній фахівець, високий рівень самоконтролю, стійкість, соціальна позиція.

Постановка проблеми. Ситуація, що склалася на ринку праці, з жорсткою конкуренцією доводить, що найбільш затребуваними, конкурентоздатними є креативні, сміливі, соціально впевнені люди, які мають не тільки необхідні професійно важливі якості, але й такий особистісний потенціал, який дозволив би успішно працювати в умовах ринкових відносин, постійних інновацій, безперервного удосконалення. Це означає, що молода людина, вступаючи в суб'єкт-суб'єктні відносини, має бути здатною до встановлення та підтримки контактів з іншими людьми, вміти досягати певних результатів за рахунок уникнення або мінімізації негативних наслідків, вести себе конструктивно, тактовно і ввічливо відстоювати свою позицію, діяти впевнено в контексті досягнення поставлених цілей. Це обумовлено тим, що саме в ході етапу первинного опанування професією, який припадає саме на час навчання у вузі, здійснюється процес як життєвого, так і професійного самовизначення молодшої людини, формуються її життєва і світоглядна позиції, освоюються індивідуалізовані способи і прийоми діяльності, поведінки і спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-теоретичної літератури дозволяє відзначити, що асертивна поведінка розглядається у контексті життєвих смислів і робиться акцент на необхідності підвищення суб'єктності життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Кон, С. Максименко, В. Москаленко, В. Моляко, В. Семиченко, С. Рубінштейн та ін.), на навчанні молодих людей вмінню розпоряджатися своїм життям, робити його предметом власної свідомості та волі (А. Анцупов, Д. Бокум, С. Гинзер, Г. Крайг, А. Шипилов та ін.); на здатності долати труднощі; бути впевненим у собі та своєму призначенні (В. Каппоні, Т. Новак, С. Нартова-Бочавер та ін.); відчувати внутрішню потребу у свободі; адекватно оцінювати себе та інших учасників міжособистісної взаємодії (А. Андрієнко, М. Медведєва та ін.); чітко планувати дії, та висловлювати свої почуття, шанобливо співпрацювати із партнерами, доносячи до них свою позицію (В. Галицький, О. Мельник, В. Синявський та ін.). У такому контексті асертивну поведінку особистості розглядають як таку, що забезпечує її успішність, нівелює деструктивні психологічні прояви (Г. Бейер, М. Джеймс, Д. Джонгвард).

Метою статті є дослідження і визначення асертивної поведінки як соціальної позиції у процесі оволодіння професією психолога.

Виклад основного матеріалу. У соціально-психологічних трактуваннях поняття “асертивна поведінка” розглядається як один із найважливіших і суттєвих моментів,

необхідних для досягнення індивідуально поставленої мети в життєдіяльності колективу або малої групи. Це поведінка, за якої досягається взаємний баланс інтересів, а використані засоби допомагають ухваленню вигідного рішення [17]. Тобто за якої досягається мета і не порушуються права інших людей. Зауважимо, що це не означає придушення агресивних почуттів, а навпаки, сприяє редукції агресивної поведінки й зникненню доводів для агресії. Люди з асертивною поведінкою характеризуються незалежністю і самодостатністю, що проявляється в різних життєвих сферах, але найочевидніше – у сфері міжособистісних стосунків, у ситуаціях спілкування.

Асертивна поведінка не завжди веде до досягнення мети, однак цілі посилюють позитивну оцінку властивостей особистості до її досягнення. У такому варіанті говорять про ознаки, які характеризують асертивну поведінку особистості у :

- цілеспрямованості;
- орієнтованості на подолання перешкод, а не на переживання;
- гнучкості, адекватності реакцій на обстановку, що швидко змінюється;
- соціальної зорієнтованості, спрямованості на конструктивні стосунки з оточенням;
- поєднанні спонтанності з можливістю довільної регуляції;
- наполегливості, що не переходить в агресію;
- спрямованості на досягнення успіху, а не на уникнення невдач.

Сучасний підхід до розуміння сутності поняття «асертивна поведінка» як соціального феномена, представлено у дослідженнях Р. Ануфрієвої,

Г. Балла, Є. Головахи, О. Донченка, І. Кона, М. Савчина, В. Семиченко,

Л. Сохань, В. Татенка, Т. Титаренко, О. Хохлової й ін. Учені розглядають її в контексті життєвих смислів і роблять акцент на необхідності підвищення суб'єктності життєдіяльності, навчання молодих людей вмінню розпоряджатися своїм життям, робити його предметом власної свідомості та волі, здатності долати труднощі [2; 8; 19; 23]. За такої характеристики асертивна поведінка набуває здатності до незалежності від зовнішніх впливів і оцінок. Отже, особистість з асертивною поведінкою характеризується такими якостями, як: упевненість у собі, у своїх здібностях, своєму призначенні, а відчуття внутрішньої свободи дає їй можливість адекватно оцінювати, що відбувається навколо неї, чітко планувати дії, чітко висловлювати свої почуття, шанобливо співпрацювати з партнерами, доносячи до них свою позицію. У вивченні асертивної особистості основна увага приділяється розвитку поведінкових навичок, поведінкових моделей і стереотипів соціально-психологічних дій у соціально значущих ситуаціях [26]. Асертивна поведінка являє собою взаємодію особистостей на основі поваги, що надає можливість досягти бажаного результату [25; 6].

Враховуючи те, що асертивна поведінка – це здатність, яка набувається, відповідно, асертивна особистість характеризується здатністю визначати мету, контролювати свої дії та вчинки, не піддаватися швидкій маніпуляції та емоційному тиску з боку інших осіб [13]. Це не означає ігнорування інших, а навпаки – залучає їх в різні аспекти соціалізації з метою побудови власного стилю взаємодії [21, с. 81].

Для майбутнього психолога, у першу чергу, формування асертивності передбачає усвідомлення людиною, наскільки її поведінка визначається власними схильностями і спонуканнями, а наскільки – кимось нав'язаними установками [20]. Це зумовлено соціально-психологічними чинниками, які викликані самими студентами; викладачами, керівниками навчального процесу; спільною діяльністю.

Тобто, студента як особистість формує сукупність впливів, під дією яких він знаходиться: організація навчання, заняття з різних предметів, особистий приклад викладача, ставлення одногрупників. Будучи взаємно пов'язаними і взаємозалежними, всі вони формуються в органічній єдності.

А. Фонарьов визначив чотири рівні, від яких залежить успішність підготовки професіонала:

1) мегарівень (специфічні глобальні планетарні процеси, природні катаклізми, катастрофи штучної соціогенної природи та ін., інформація про які є доступною практично кожному жителю земної кулі);

2) макрорівень (криза нормативно-ціннісних уявлень, стратифікація суспільства, що веде до виникнення нових соціальних груп – носіїв нових ціннісних систем та ін.);

3) мезорівень (збільшення кількості ситуацій, для яких соціальні групи не мають чітких нормативних приписів, передбачають їх діяльність на гнучких, варіативних засадах, зумовлюють необхідність вибору, самоорганізації, саморозвитку, водночас з чіткою орієнтацією значної кількості груп на традиційні, консервативні цінності);

4) мікрорівень (особистісні проблеми, що пов'язані з суперечливістю індивідуальних норм і цінностей, порушенням часової перспективи, деструкцією) [27].

Розкриємо їх у контексті досліджуваної нами якості:

На *макрорівні* йдеться про групу вимог соціокультурного характеру з боку суспільства до майбутнього психолога як фахівця, який вирішує важливі й унікальні проблеми існування особистості, й вирішувати які покликаний і здатний лише він [9]. Як наслідок, виникла своєрідна «мода» на професію психолога, що, з одного боку, сприяло значному збільшенню кількості вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку психологів, а з іншого – зумовило обрання професії психолога «випадковими», подекуди професійно непридатними особами з особистими проблемами, незважаючи на проблеми клієнтів [11]. Не поліпшує стан речей комерціалізація освіти; повна відсутність програм інтеграції на ринку праці випускників рівня «бакалавр» тощо.

На *мезорівні* насамперед слід відзначити специфіку організації освітнього процесу у ВНЗ на основі кредитно-модульної системи, що, як показує практика, має тенденцію зводити систему знань, що даються студентові, до набору «правильних» технологій у відповідних сферах, коли демократія на рівні вибору навчальних предметів часто корелює з примусовістю (некритичністю) прийняття змісту пропонованих знань [14]. Це може стати підґрунтям для запровадження «єдиномислення», формування «одновимірної» чи «авторитарної» особистості.

Крім того, можна відзначити дефіцит у професійній підготовці студентів-психологів, по-перше, необхідної профорієнтаційної інформації як про зміст та психологічну структуру діяльності психологів різних спеціалізацій, так і про психологічні вимоги, які висувуються до особистості фахівця у межах тієї чи іншої спеціалізації, внаслідок чого студентам доволі важко зрозуміти, чи відповідають їх особистісні якості вимогам обраної спеціалізації (Є. Кринчик [22] та ін.), по-друге, активних та інтерактивних форм навчання, які забезпечують набуття досвіду формування асертивної поведінки.

На *мікрорівні* йдеться про комплекс індивідуальних характеристик особистості майбутніх психологів, зумовлених досвідом, який був отриманий до навчання у ВНЗ і швидше виявляється недостатнім для формування асертивної поведінки: низька соціальна активність; не до кінця сформовані уявлення про зміст життя і потенційно закладені можливості особистісного зростання; труднощі як у навчанні, так і в

спілкуванні, що виникають у новій соціальній ситуації розвитку осіб юнацького віку на тлі загострення міжособистісних стосунків через властиві сучасним особам юнацького віку схильність до авторитарного стилю спілкування, прагнення до домінування у міжособистісних стосунках, недостатній рівень розвитку комунікативних умінь (Н. Завіниченко [10] та ін.) тощо.

Ґрунтуючись на визначених А. Мудриком рівнях, О. Бондарчук указує на те, що нестабільний розвиток у державі впливає на соціальне становлення особистості майбутнього психолога. Оскільки трансформаційні, суспільні й освітні процеси вимагають:

- засвоєння нових соціальних ролей, внаслідок чого збільшуються когнітивні можливості особистості, розширюється оточення та діапазон рольового вибору зміни ролей;

- володіння здатністю орієнтуватися в соціальних ситуаціях, визначати особистісні властивості й емоційні стани інших людей, обирати адекватні способи поведінки та реалізовувати їх у процесі взаємодії;

- виявлення безкомпромісності у вчинках, а в низці випадків – нездатності ефективно й адекватно контактувати з оточуючими [7; 3].

Г. Любимова, Л. Подоляк, М. Савчин та ін. стверджують, що навчання психологів має прагматичну спрямованість і зумовлено освітнім процесом, наближеним до майбутньої професійної діяльності, включаючи як практичний аспект, так і формування нових знань [5].

Асертивна особистість студента передбачає наявність в нього зазначеної якості поведінки, завдяки якій відбувається володіння спонтанними реакціями, розумним проявом емоцій, вмінням прямо говорити про свої бажання і вимоги, висловлювати власну точку зору, не боятися заперечувати, наполягати на своєму, коли будь-яка аргументація є зайвою або недоречною; володіти тактиками задоволення власних вимог і відмови у відповідь на неприпустимі прагнення таким чином, аби при цьому не порушувалися права інших людей.

Відповідно, асертивна особистість у процесі навчання, з одного боку, набуває досвіду особистісного й професійного становлення, а з іншого – забезпечує адекватне протікання адаптації в умовах нового освітнього і соціокультурного середовища та активну протидію адаптогенним впливам, захист від них або їх усунення [4].

Такий варіант набуття досвіду залежить від опанування студентами в процесі навчання сукупністю соціальних ролей, складністю становлення як особистісних, так і професійних здатностей, серед яких, асертивна поведінка за Л. Подоляк, набуває особливої значущості [16]. В ідеалі її можна досягти незалежно від того, наскільки почуває себе впевнено студент у розвивальному навчальному середовищі. Останнє залежить від локусу контролю, який відображає віру у себе і у здатність впливати на хід подій в оволодінні професійними якостями, знаннями, вміннями й досвідом; контролювати і відрефлексовувати їх. Перелічені якості сприяють диференціації майбутніх психологів на екстерналів (які бачать причину всього, що відбувається з ними у зовнішніх обставинах) та інтерналів (здатність брати на себе відповідальність за все, що відбувається в їхньому житті; впевненість у собі, і таких, що покладаються тільки на себе). Інтернали більш природні, незалежні і самостійні, володіють вольовими якостями та впевненими поведінковими діями. Серед студентів – майбутніх психологів більшість перебуває в полюсі інтернальності [15].

Отже, відмінною рисою асертивної поведінки студента у процесі їх навчання є формування адекватної оцінки впевненості в собі. Правомірною, в обґрунтуванні цієї

тези є позиція А. Адлера, – впевненою може стати тільки невпевнена у собі людина. Завдяки теорії А. Адлера, поняття «комплекс неповноцінності» став популярним, а основою більшості розладів особистості визнавалося почуття неповноцінності. В невпевненій поведінці сором'язлива людина приймає відповідальність на себе, агресивна – перекладає її на оточуючих. У студентів невпевненість у собі найяскравіше виявляється у ситуаціях, пов'язаних із спілкуванням [1]. За В. Ромеком – це страх бути знехтуваним, занижена самооцінка, нерациональні переконання, надмірне прагнення «дотримуватись пристойності», відсутність виявлення почуттів [18]. Про це заявляє у своїх дослідженнях О. Гук, констатуючи, що характеристика асертивної поведінки студента може змінюватися залежно від того, якою він бачить конкретну ситуацію: складною чи простою, приємною чи неприємною, вигідною чи невигідною. Відповідно, студент, який веде себе асертивно в будь якій ситуації, не звинувачує у власних неприємностях інших, а у випадку вдачі – переконує себе в її досягненні, успіху [6]. Це є результатом формування у студентів-психологів у процесі навчальної взаємодії такої важливої якості, як «соціальна позиція».

Соціальна позиція у процесі оволодіння професією психолога має вияв у: цілеспрямованості, рішучості, наполегливості самостійності, ініціативності, умінні володіти собою, впевненості. Як вважає І. Лебедева, їх сутність виявляється в стійкості поведінкових дій. Останні допомагають тверезо дивитися на життя, знаходити сенс у найважчих випробуваннях, вирішувати будь-які складні, часом екстремальні, життєві і професійні ситуації [24].

Зауважимо, соціальна позиція може мати вияв низької, яку займає студент по відношенню до себе й інших учасників, взаємодії.

Це своєрідний вузол зв'язків у соціальних стосунках, а роль – зміст вимог, що пред'являються до особи, що займає певну позицію відносно обраної професії [12].

Висновки. Таким чином, у процесі навчання відбувається поступове формування студента не тільки в якості професіонала, а й асертивної особистості, яка здатна адаптуватися в соціальній взаємодії через сформовану асертивну поведінку.

Перспективи подальших розвідок полягають у визначенні й обґрунтуванні структурних компонентів формування асертивної поведінки у професійному становленні психолога, зміст яких дасть можливість розкрити природу досліджуваної якості.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер – СПб.: Академический проект, 2000. – 256 с.
2. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: избранные работы / Г.А. Балл. – К. : Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
3. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Олена Іванівна Бондарчук; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України– К., 2008. – 34 с.
4. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во МПСИ, НПО «Модэк», 2002. – 464 с.
5. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / авт.: О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

6. Гук О. Асертивність як складова культури демократичного врядування /О. Гук./ Демократичне врядування: електрон. наук.фах. вид./голов.ред. Н.Б. Кічула. – 2012. – Вип.9. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :<http://www.lvivacademy.com/vidavnitstvo_1/visnik9/fail/Guk.pdf>. – Загол. з екр. – Мова укр.
7. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» /Н.Б. Завіниченко. – К., 2003. – 19 с.
8. Кон И.С. В поисках себя / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
9. Коробкова Т.А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации // Сборник научных трудов конференции «Высокие технологии в педагогическом процессе» – Н. Новгород: Изд. ВИПИ, 2000. – С.138 – 139.
10. Кринчик Е. П. Некоторые проблемы профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ / Е. П. Кринчик // Вестник МГУ.– 2006. – № 1. – С. 82–89. – (Серия 14 :Психология).
11. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності /С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна школа. – 1994. –№3–4. – С.68 – 72.
12. Марчук Л.М. Асертивна позиція студента як змістовна характеристика екзистенції / Л. М. Марчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка / за ред. С. Д. Максименка. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Т. XI: Соціальна психологія, вип. 6. – С. 95–102.
13. Ніколаєв Л. Генезис понятия «асертивність» / Л.Ніколаєв // Освіта регіону : політологія, психологія, комунікації: укр. наук. журнал / засновники: Видавничо-друкарський комплекс «Університет «Україна», Всеукраїнська асоціація політ. наук ; видавець «Університет «Україна» . – Київ : Університет «Україна», 2010. – №1 – С. 132 – 135.
14. Панок В.Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі / В.Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 14 – 17.
15. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. –320 с.
16. Пророк Н. В. Вплив професійного середовища на мотивацію практичних психологів / Н. В. Пророк // Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Т. 7. – Вип. 1. – С. 354–360.
17. Психология. Словник /за заг.ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського. – 2-е вид., випр. і доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.
18. Ромек В.Г. Уверенность в себе. Этический аспект / В. Г. Ромек // Журнал практического психолога. – 1999. – № 9. – С. 3–14.
19. Савчин М.В. Загальна психологія. Навч. пос. для студ. вищих пед. закл. /М.В. Савчин. – Дрогобич, Видавнича фірма «Відродження», 1998 р. – Ч.2. – 152 с.
20. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» / В.А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.

21. Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.
22. Тарапатова Н.М. Соціально-психологічні наслідки впровадження кредитно-модульної системи навчання в освітній процес / Н.М. Тарапатова // Проблеми соціально-психологічного супроводу навчального процесу у вищих закладах освіти: зб. наук. пр.; під ред. Н.В. Ківенко. – Ірпінь : Національний університет ДПС України, 2013. – С. 73–79.
23. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : монография / В.А. Шатенко. – К. :Видавничий Центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
24. Терешкина И.Б. Социально-психологические аспекты профессионального становления практических психологов на этапе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ирина Борисовна Терешкина; Рос.гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2000. – 198 с.
25. Тіунова О.В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування навичок асертивної поведінки у старшокласників / О. В. Тіунова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 39 – 51.
26. Титаренко Т.М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога / Т.М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 21–23.
27. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. – М. :Моск. психо-соц. институт; Воронеж: МПСИ, 2005. – 559 с.

Марчук Лариса. Асертивное поведение как социальная позиция в процессе овладения профессией психолога.

В статье рассматривается вопрос асертивного поведения как социальной позиции в профессиональном становлении будущего психолога. Определены уровни, от которых зависит успешность подготовки профессионала и раскрыто их в контексте исследуемого нами качества.

Ключевые слова: асертивность, асертивное поведение, уверенное поведение, будущий специалист, высокий уровень самоконтроля, стойкость, социальная позиция.

Marchuk Larysa. Assertive behavior as social position in the process of mastering a profession of psychologist.

The author regards assertive behavior as social position in the process of mastering a profession of psychologist. The levels that affect the success of professional training are determined and disclosed in the context of the studied quality.

Keywords: assertiveness, assertive behavior, confident behavior, the future specialist, high level of self-control, sustainability, social position.

УДК 536.759, 537.312

Мар'ян Михайло, Шебень Владімір, Юркович Наталія

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

Апробовані інноваційні інформаційні засоби викладання фізики, які базуються на використанні комп'ютерного моделювання та синергетики. Показана доцільність застосування об'єктно-орієнтованого програмування та візуалізації залежностей при засвоєнні матеріалу не тільки в розділах фізики, але і для суміжних з нею областей.

Ключові слова: комп'ютерне моделювання, об'єктно-орієнтоване програмування, візуалізація залежностей, синергія міждисциплінарних наук, інноваційні підходи, оптичні явища.

Постановка проблеми. Комп'ютерне моделювання стало креативним засобом розв'язування прикладних науково-технічних задач фізики, має водночас не менш важливе застосування у навчальному процесі разом з потужними у пізнавальному аспекті інформаційними технологіями. Засвоєння комп'ютерного моделювання майбутніми вчителями фізики відкриває колосальні можливості щодо використання сучасних технологій у їх науковій та навчальній діяльності для реалізації міжпредметних зв'язків інформатики, математики, фізики та інших предметів. Воно передбачає детальний аналіз фізичного явища чи процесу, побудову фізичної моделі (абстрагування від несуттєвих впливів, вибір законів, які пояснюють відповідні процеси), створення математичної моделі, реалізацію її засобами інформаційних технологій, проведення відповідних розрахунків та аналіз отриманих результатів [1-3].

Аналіз досліджень і публікацій. Перша проблема, яку потрібно вирішити, впроваджуючи елементи комп'ютерного моделювання при вивченні фізики – вибір інструментальних засобів його реалізації. У час сучасних інформаційних технологій єдиним способом є використання мов програмування високого рівня. За останні десятиріччя опубліковано немало книг та статей [2-4], де розглядається розв'язання фізичних задач таким способом. Поява спеціалізованих програмних продуктів для автоматизації математичних обчислень суттєво змінює стан справ у галузі комп'ютерного моделювання. З розвитком інформаційних технологій стає можливим використання їх не лише в дисциплінах, що традиційно базуються на застосуванні комп'ютерів, інформатиці, комп'ютерному моделюванні, числових методах тощо, а й у класичних навчальних курсах.

Реалізація комп'ютерних моделей передбачає отримання вихідної інформації у графічній формі. Особливості нашої психіки і фізіології дозволяють її швидко аналізувати, миттєво асоціювати з накопиченим досвідом і розпізнавати графічні образи на відміну від стандартного набору формул і цифр. До того ж вміння аналізувати графічні залежності між різними величинами – це не лише необхідний елемент фізичної освіти, а й важливий чинник загального розвитку та професійного становлення у будь-якій галузі.

Однак, аналізуючи переваги і недоліки впровадження інформаційно-освітніх технологій, специфічним “датчиком” їх застосування виявляються учні та студенти.

Бо педагогічний досвід засвідчує, що повноцінну якісну освіту можна здобути лише в плідному діалозі учня з учителем, студента з викладачем. Відтак і думка учня та студента багато важить в оцінці запропонованих новітніх інформаційно-освітніх технологій.

Мета статті полягала у розкритті доцільності застосування об'єктно-орієнтованого програмування та візуалізації залежностей при засвоєнні матеріалу не тільки в розділах фізики, але і для суміжних з нею областей.

Виклад основного матеріалу. Для імплементації комп'ютерної моделі використовують відкриті або закриті системи [5]. Якщо зпроектувати методи моделювання на навчальний процес з фізики в школі та університеті, можна виділити низку особливих їх застосувань. Ураховуючи специфіку фізики як науки, потрібно звернути увагу на ряд ідеалізацій, які використовуються для більшої наочності вибраних процесів. Наприклад, в курсі фізики використовуємо такі фізичні ідеалізації: матеріальна точка, інерційна система відліку, рівномірний рух, рух по колу, ідеальний газ, кристалічна решітка. Багато з цих ідеалізацій навіть важко уявити. Однак існують демонстраційно-ілюстративні моделі, які досить точно описують відповідні процеси та явища. Інший вид навчальних моделей описується певними математичними співвідношеннями, знаковими або логічними представленнями. Різного роду схеми, системи рівнянь, матриці коефіцієнтів та ін. утворюють навчально-евристичні моделі, орієнтовані на розвиток учнів та студентів.

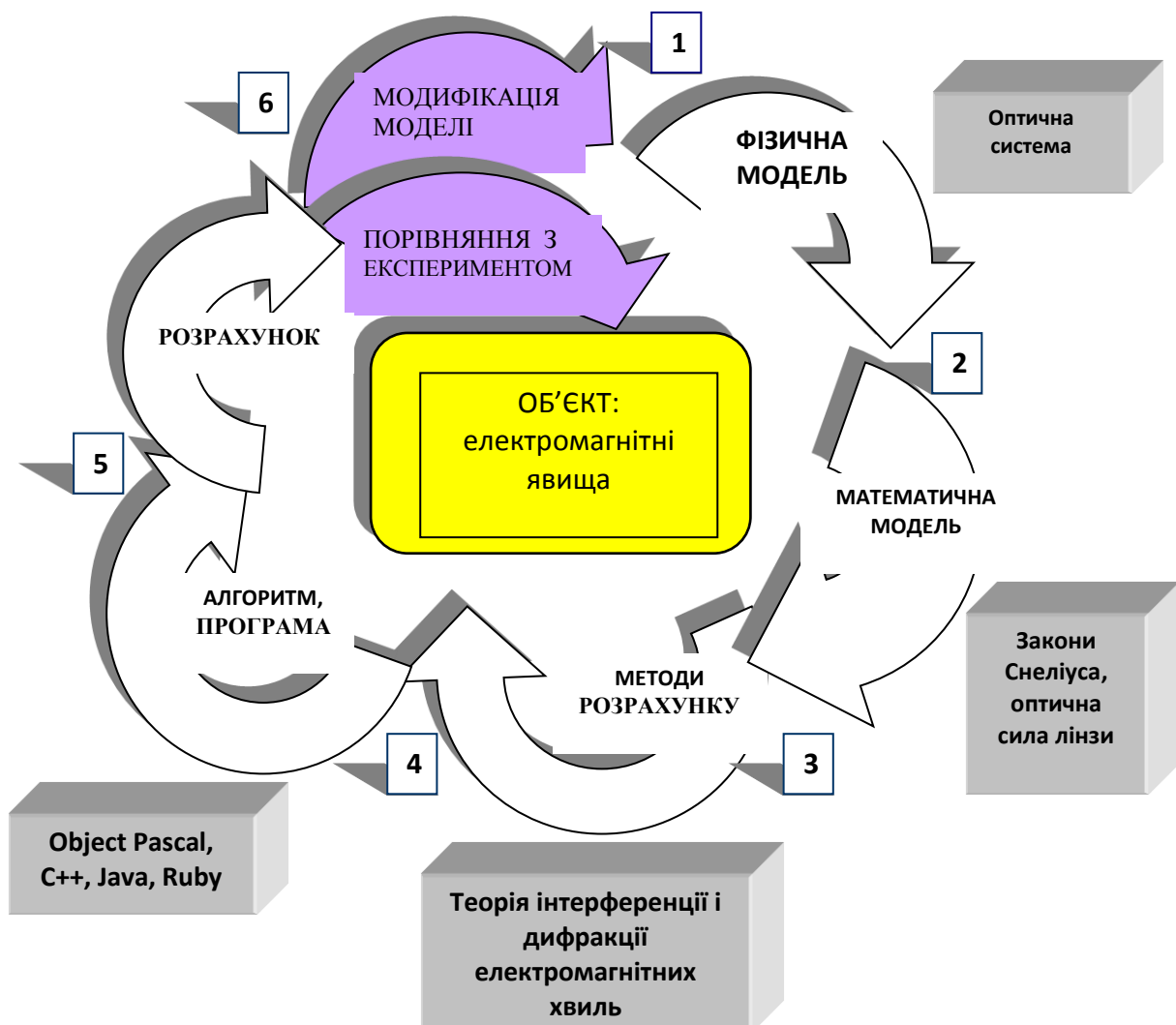


Рис.1. Приклад проведення комп'ютерного моделювання для електромагнітних явищ

Кожен із видів цих навчальних моделей може бути описаний за допомогою конкретних математичних представлень та функцій. Математичні співвідношення досить точно описують фізичні явища та процеси, деякі розділи фізики, безпосередньо пов'язані із математичними представленнями. Наприклад, статистична фізика описує ймовірні процеси в термодинамічних системах, які однозначно визначаються математичними операторами; поведінка електромагнітних хвиль описується рівнянням хвильової функції Шредінгера, теорія відносності, опираючись на постулати Ейнштейна, використовує перетворення Лоренца для інерційних систем. У цілому можна говорити, що математичні моделі несуть як смислове, так і пізнавальне значення та можуть бути складовою комп'ютерної моделі, реалізованої в педагогічних програмних засобах.

Застосування комп'ютерного моделювання, як видно з рис.1, передбачає ітераційність та “формування” моделі в циклі: 1 – фізична модель, 2 – математична модель, 3 – методи розрахунку, 4 – алгоритм та програма розрахунку моделі, 5 – проведення тестування та дослідження моделі, 6 – порівняння результатів розрахунку з експериментальними даними та наступне уточнення моделі. Даний цикл повторюється необхідне число разів, наближаючись до реального об'єкта (явища). Розглянемо кожний з етапів проведення комп'ютерного моделювання (рис.1). Перший етап – фізична модель. Фізична модель для електромагнітних явищ – це модель електромагнітних хвиль та середовищ, в яких вони поширюються. Другий і третій етапи – це математичні моделі та методи їх розрахунку. Четвертий – використання сучасних алгоритмічних мов програмування Object Pascal, C++, Java, Ruby, які побудовані на принципах об'єктно-орієнтованого програмування та новітніх інформаційних технологіях RAD (швидка розробка додатків), VCL (бібліотеки візуальних компонент), DLL (динамічно зв'язаних бібліотек), OLE (взаємопов'язане переміщення додатків) [6-8]. П'ятий та шостий етапи – тестування та відладка програми, проведення розрахунку і порівняння з оптичним експериментом.

Концепція об'єктно-орієнтованого програмування має на увазі, що основою управління процесом реалізації програми є передача повідомлень об'єктам [7]. Тому об'єкти визначаються спільно з повідомленнями, на які вони повинні реагувати при виконанні програми. У цьому полягає головна відмінність об'єктно-орієнтованого програмування від процедурного програмування, де окремо певні структури даних передаються в процедури (функції) як параметри. Таким чином, об'єктно-орієнтована програма складається з об'єктів – окремих фрагментів коду, які взаємодіють один з одним через певні інтерфейси.

Розробка об'єктно-орієнтованих програм складається з таких послідовних дій:

- визначення основних об'єктів, необхідних для вирішення даної задачі;
- визначення закритих даних (даних стану) для вибраних об'єктів;
- визначення другорядних об'єктів і їх закритих даних;
- визначення ієрархічної системи класів, що представляють вибрані об'єкти;
- визначення ключових повідомлень, які повинні обробляти об'єкти кожного класу;
- розробка послідовності виразів, які дозволяють вирішити поставлену задачу;
- очищення проекту, тобто усунення всіх допоміжних матеріалів, що використалися при проектуванні;
- кодування, відладка, компоновка і тестування.

Об'єктно-орієнтоване програмування дозволяє моделювати об'єкти певної області шляхом програмування їх змісту і поведінки в межах класу. Конструкція

“клас” забезпечує механізм інкапсуляції для реалізації абстрактних типів даних. Інкапсуляція приховує подробиці внутрішньої реалізації типів, зовнішні операції і функції, допустимі для виконання над об’єктами цього типу.

Зображене на рис. 2 IDE (Integrated Development Environment) – інтегроване середовище розробки володіє всіма необхідними інструментами програмування і є робочою областю створюваного розробником проекту. Тут створюються елементи управління і компоненти, вводиться код, настраюється програма, а також можуть задаватися властивості проекту.

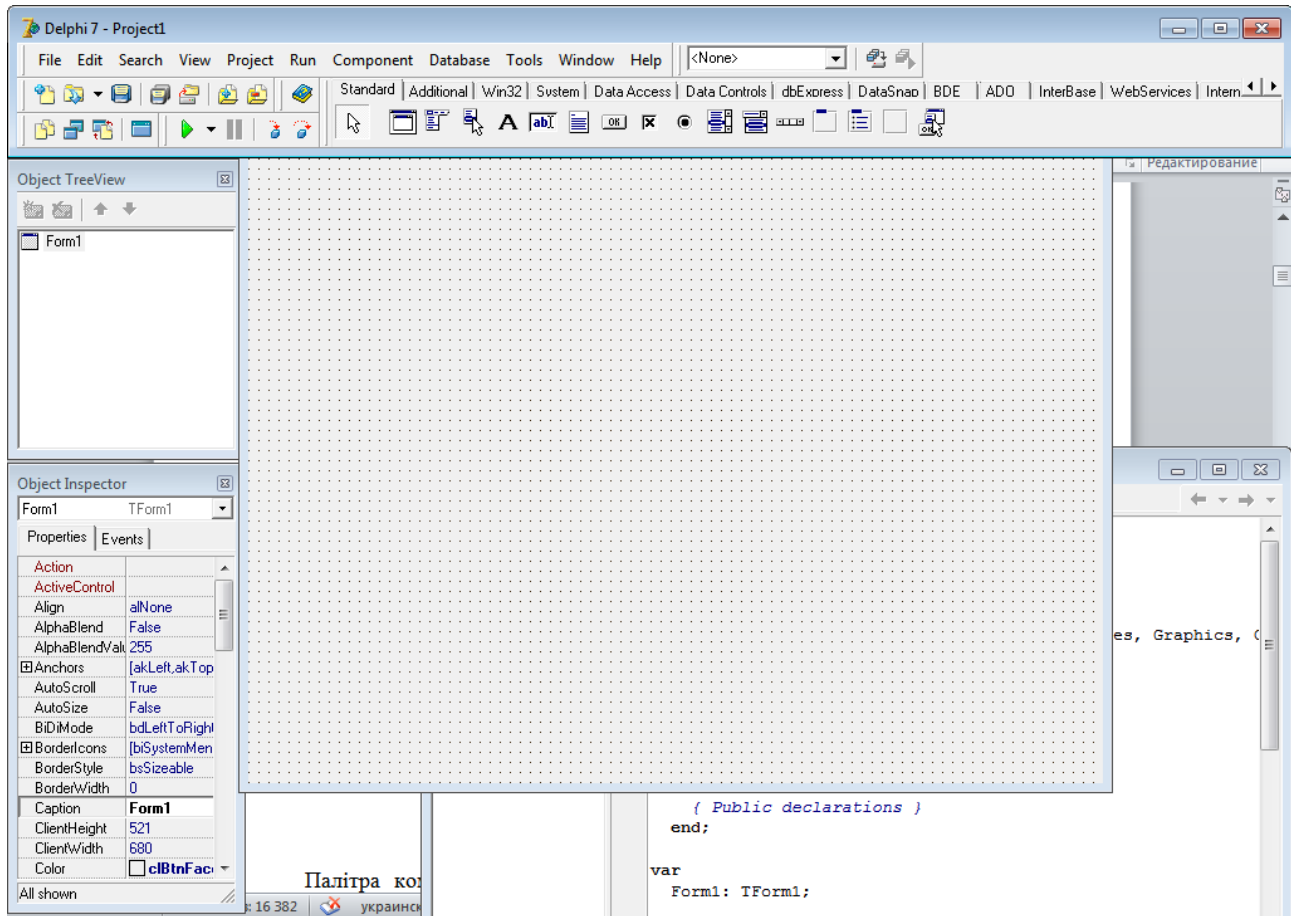


Рис.2. Візуальне середовище програмування Delphi [7]

Імплементация інноваційного підходу викладання фізики із застосуванням комп’ютерного моделювання показана для одного з проявів електромагнітної природи світла – явища інтерференції. Це ефект перерозподілу енергії світлових хвиль у просторі внаслідок їх накладання шляхом спостереження за освітленістю в тій чи іншій точці простору. Досліджені графічні залежності радіуса кривизни лінзи від довжини хвилі падаючого світла з використанням формули:

$$R = \frac{r_m^2 - r_0^2}{m\lambda_0} = \frac{d_m^2 - d_0^2}{4m\lambda_0},$$

де d_0 – діаметр темного кола в центрі інтерференційної картини.

Після розгляду цих явищ і законів проведено візуальне моделювання явища інтерференції світла та кілець Ньютона (рис.3).

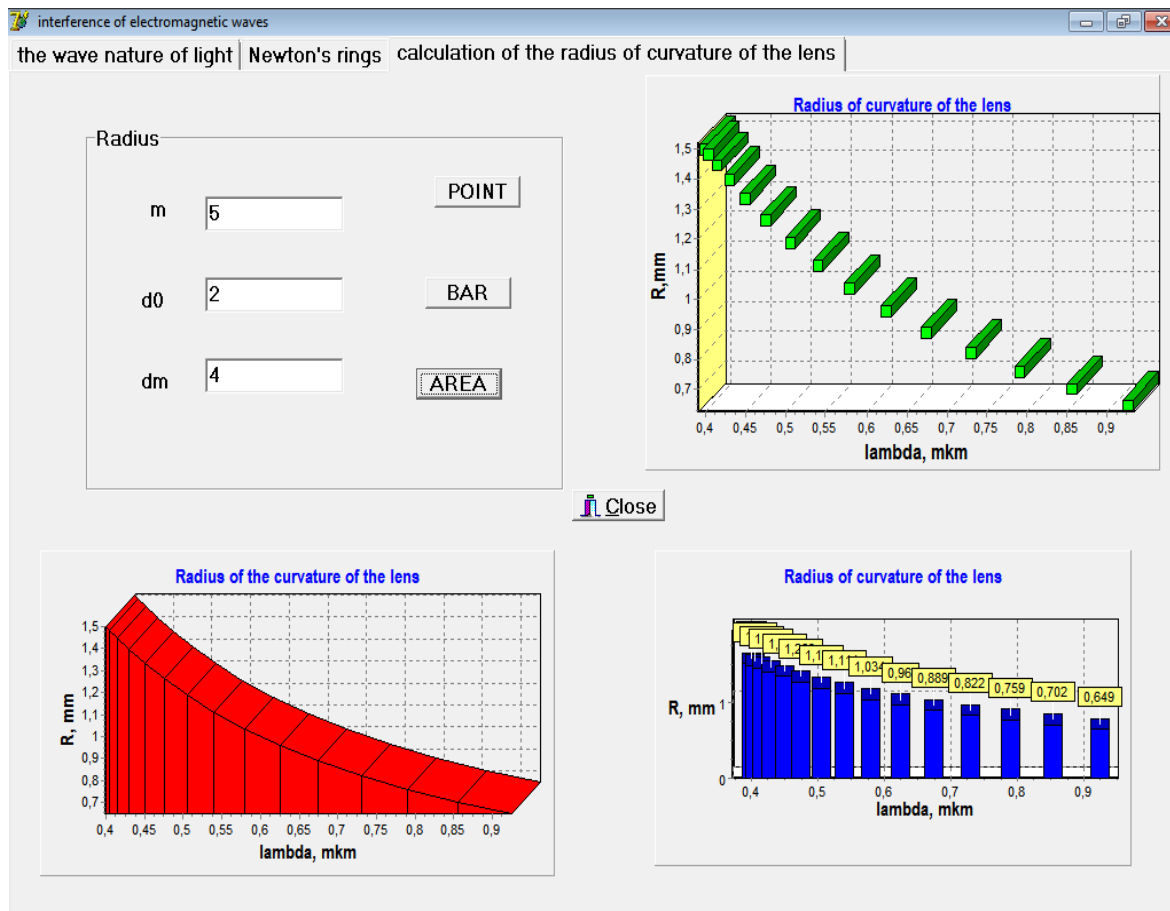


Рис.3. Комп'ютерне моделювання залежності радіуса кривизни лінзи від довжини хвилі падаючого світла при вивченні явища інтерференції світла

У середовищі програмування Delphi використані такі компоненти [6]: Chart – графічна компонента для виведення залежностей з різними типами серій: точки, лінії, сектори, бари, площі; Label – мітки для опису вікон введення вихідних значень; Edit – поля введення даних; Button – для обробки подій. Це дає можливість безпосередньо змінювати число і діаметри кілець Ньютона, засоби візуалізації виду графіків (точки, лінії, бари).

Висновки. Представлено нетрадиційній підхід до викладання матеріалу навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах. Розглянута можливість імплементації комп'ютерного моделювання до розділів фізики “Геометрична оптика”, “Хвильова оптика” на прикладі явища інтерференції світла з дослідженням залежності радіуса кривизни лінзи від довжини хвилі падаючого світла.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із імплементацією комп'ютерного моделювання до інших розділів фізики.

Список використаних джерел

1. Huffman D. Effect of explicit problem solving instruction on high school students' Problem-solving performance and conceptual understanding of physics/ D. Huffman // Journal of Research in Science Teaching. – 1997. – 34(6). – P.551–570.

2. Kuo E. How Students Blend Conceptual and Formal Mathematical Reasoning in Solving Physics Problems. / Eric Kuo, Michael M.Hull, Ayush Gupta, Andrew Elby. //Science Education. – 2013. – 97(1). – P. 32–57.
3. Leung Anthony C.K. Students' opinions on the educational value of physics laboratories: a cross-sectional survey./ Anthony C.K. Leung, Alexandra Terrana, Stanislaw Jerzak.//Canadian Journal of Physics. – 2016. – 94(9). – P. 913–919.
4. Cavinato M. Cross section for (nearly) everyone./ Michela Cavinato, Marco Giliberti, Luca Perotti //Canadian Journal of Physics. – 2015. – 93(12). – P.1555–1560.
5. Гулд Х. Компьютерное моделирование в физике./ Х.Гулд, Я.Тобочник – М.: Мир. –1990. – 400 с.
6. Мар'ян М.І. Програмування в середовищі DELPHI: компоненти image, paintbox, chart, dbchart та їх застосування /М.І. Мар'ян, Н.В. Юркович. – Ужгород: Вид-во УжНУ “Говерла”, 2007. – 77 с.
7. Мар'ян М.І. Об'єктно-орієнтоване візуальне програмування в середовищах Delphi, Java, C++./ /М.І. Мар'ян, Н.В. Юркович. – Ужгород: Вид-во “Гражда”, 2014. – 65 с.
8. Фаронов В. Delphi. Учебный курс/ В. Фаронов. – Санкт-Петербург: Питер. 2012. – 507 с.

Мар'ян Михаил, Шебен Владимир, Юркович Наталья. Инновационные подходы преподавания физики с использованием компьютерного моделирования.

Апробированы инновационные информационные средства преподавания физики, основанные на использовании компьютерного моделирования и синергетики. Показана целесообразность применения объектно-ориентированного программирования и визуализации зависимостей при усвоении материала не только в разделах физики, но и для смежных с ней областей.

Ключевые слова: компьютерное моделирование, объектно-ориентированное программирование, визуализация зависимостей, синергия междисциплинарных наук, инновационные подходы, оптические явления.

Mar'yan Michael, Seben Vladimir, Yurkovych Nataliya. Innovative approaches of teaching physics using computer simulation.

Aprobated innovative information products teaching physics based on the use of the computer modeling and the synergy. The possibility of application the use of object-oriented programming, and visualization of dependencies in mastering the material not only in the sections of physics, but also for adjacent areas.

Keywords: computer modeling, object-oriented programming, visualization dependencies, synergy of interdisciplinary science, innovative approaches, optical phenomena.

УДК 378.011.3

Намісник Ольга

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Актуальність теми визначається необхідністю формування комунікативної компетентності студентів у процесі навчання в умовах вищого навчального закладу. Ця стаття призначена для визначення інтерактивних методів навчання, які засновані на інтерактивній концепції взаємодії викладача і студента у формі діалогу або бесіди. Основними методами дослідження є аналіз теоретичних джерел і емпіричних даних методом випробувань, дослідження, інтерв'ю, якісного і кількісного аналізу.

Ключові слова: комунікативна компетенція, компетентність викладача, спілкування, комунікація.

Постановка проблеми. Саме освіта сприяла захисту стабільності суспільства, модифікації форм і типів взаємин людей в усі часи. Зараз суспільство характеризується посиленням соціальної мобільності, розвитком контактів всіх рівнів, різкими змінами ціннісних орієнтирів. Сучасна освіта повинна бути спрямована на розвиток здібностей тих, хто навчається, використовувати мову як інструмент у діалозі, навчати мові як засобу спілкування, формувати в студентів комунікативну компетентність, що сприятиме їх успішному спілкуванню в різноманітних ситуаціях та сферах діяльності.

Сьогодні комунікативний фактор являє собою особливий інтерес, він впливає на взаємовідносини між людьми, національностями, на ієрархію їх цінностей, а також на можливості подолання расових (національних) забобонів і дискримінації. Роботи, присвячені поняттям компетенції та компетентнісного підходу в сучасній освіті є важливими для нашого дослідження. У педагогіці досліджувана проблема розглядається з точки зору ставлення до загальної інтелектуальної компетентності студентів. Сучасні дослідження цієї теми свідчать про те, що, незважаючи на стійкий інтерес широкого кола викладачів і вчених до проблеми, теорія і практика формування комунікативної компетентності студентів не працює ще в повній мірі.

Аналіз досліджень і публікацій. Відомо, що процес навчання будується за принципом спілкування (Ш. Амонашвілі, М. Боришевський, В. Кан-Калік, О. Леонтєв, С. Максименко). У процесі навчання цей принцип має особливе значення.

Питання спілкування та комунікативної компетентності є актуальним і займає особливе місце у психологічній науці (Г. Андреева, О. Бодальов, В. Куніцина, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. Москалець, Р. Немов, Л. Петровська, В. Погольша, Г. Рогова, К. Роджерс, А. Хараш, Є. Цуканова та ін.). В українській психології вагомий внесок у дослідження проблеми спілкування, комунікації зробили Г. Костюк, С. Максименко, В. Семиченко, Н. Чепелева та інші. М. Боришевський, В. Кан-Калік, Я. Коломинський, С. Максименко, Л. Орбан-Лембрик, Н. Чепелева висвітлюють різні аспекти професійно-педагогічного спілкування; положення про роль спілкування в розвитку вищих психічних функцій, про зв'язок спілкування та спільної діяльності, навчання й виховання розкривають М. Боришевський, Л. Виготський, М. Жинкін,

В. Кан-Калік, О. Леонт'єв, Б. Ломов, І. Синиця, Н. Чепелева; на проблеми ефективності сучасних педагогічних технологій вказували І. Бех, М. Боришевський, В. Москалець, Ю. Уварова, Т. Щербан та інші. Та попри це питання своєрідності впливу комунікативних вправ на заняттях з метою розвитку комунікативної компетентності студентів у рідній мові розв'язане недостатньо. Малодослідженими залишаються й проблеми інтегральної структури комунікативної компетентності, особливості її формування в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз наукової літератури показує, що є багато теорій структури комунікативної компетентності, зокрема, вони містяться в дослідженнях вчених: І. Біма (1996), Г. Ібрагімова (2007), А. Новикова (2000), Р. Мильруда (2004), С. Шишова (2007), А. Хуторського (2003), С. Калайсі (2012) та інших. Пошук абстракції компонента структури комунікативної компетентності в іноземній дидактиці і методиці пов'язана з іменами таких вчених, як Д. Хаймс (1972), С. Рейзерт (2012), А. Холлідей (2002). Д. Хаймс об'єднав з поняттям “комунікативна компетентність” граматичну компетенцію (мовні правила), правила соціально-лінгвістичні (діалектне мовлення), дискурсивні (правила формування) і стратегічні (правила підтримання контакту зі співрозмовником). Ця концепція стала провідною в сфері викладання мови і служить в якості платформи для створення освітніх програм, підручників і методів навчання.

Метою статті є виявлення складових комунікативної компетентності, визначення їх ролі у комунікативному процесі; визначення своєрідного впливу комунікативних вправ на заняттях на становлення та розвиток комунікативної компетентності студентів; дослідження психологічних факторів, які впливають на розвиток комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Об'єктивною необхідністю сучасного суспільства є пошук оптимальних шляхів організації навчально-пізнавального процесу, раціональні варіанти змісту учіння і його структури. Чим більше альтернативних методичних рішень, тим більш плідним буде пошук нових шляхів викладання предмета в цілому. У той же час центральні проблеми реструктуризації навчання в закладах вищої професійної освіти мають відношення до питання визначення цілей і змісту освіти. З одного боку, мета визначається об'єктивними потребами більшості, висловлюючи її соціальне замовлення, з іншого боку, вона визначає всю систему освіти: визначення змісту цієї системи, її організації. Зміцнення комунікативних аспектів цієї проблеми знаходить своє відображення в перетворенні навчання в цілі і зміст навчання.

Наведене вище дозволяє стверджувати, що в сучасній теорії і практиці формування комунікативної компетентності студентів ВНЗ виникають протиріччя між: підвищенням вимог, що ставить суспільство до рівня комунікативної компетентності студентів і неспроможністю досягти їх в умовах традиційної організації навчання у вищій школі; процесом формування комунікативної компетентності студентів і недостатньою теоретичною і практичною готовністю втілювати базові принципи формування в життя; освітнім потенціалом інтерактивних технологій у формуванні комунікативної компетентності студентів і недостатнім рівнем їх використання.

У загально вживаному значенні компетентність (від лат. *competentia* – приналежність за правом) означає володіння знаннями, що надають можливість оцінювати будь-що [2, с. 33]. У працях вітчизняних учених компетентність розглядається як специфічна здатність, яка надає змогу ефективно вирішувати типові

проблеми та завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя [1; 3; 4]. Категорії “спілкування” та “комунікація” в психологічній і педагогічній науках розглядаються як найбільш важливі аспекти життя і діяльності людини.

Теоретичний аналіз літератури дає можливість уточнити та розмежувати названі категорії у вузькому розумінні термінів та визначити останнє як складний процес, у ході якого відбувається не лише обмін інформацією, а й формування, кодування, декодування, уточнення, розвиток її, тобто що людина думає перед тим, як виголосити інформацію, яким чином висловити свою думку, як зреагує на цю інформацію співрозмовник, яким чином відбувається процес обговорення. Отже, комунікація – це смисловий аспект усіх, або майже всіх форм соціальної взаємодії [3].

Теоретичним підґрунтям, яке може презентувати спілкування та комунікацію як соціально-психологічну реальність, виступає “комунікативна компетентність”.

Феномен комунікативної компетентності найчастіше визначається дослідниками як інтегральне утворення [3; 4; 5], побудоване на комбінації взаємопов’язаних пізнавальних процесів, практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, умінь – всього того, що необхідне для активного спілкування та взаємодії. Це здатність особистості орієнтуватись у ситуації спілкування, розуміти мотиви, стилі поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів, уміння досягати мети спілкування найефективнішим чином, володіння технологією та психотехнікою спілкування, що пронизує всі сфери людського життя і відбивається на успішності діяльності, передбачає сформованість перцептивних, інтерактивних, рефлексивних умінь, конфліктної, рольової компетентності, компетентності в спілкуванні як за суб’єкт-об’єктною схемою (зовнішній поведінковий рівень спілкування), так і за суб’єкт-суб’єктною схемою (глибинний особистісний рівень спілкування) [7, с. 312].

Комунікативна компетентність, як зазначає Н. Назаренко, це, насамперед, сукупність умотивованих знань, умінь і навичок, необхідних особистості для здійснення мовленнєвої діяльності в навчально-професійній сфері [6, с. 208].

Процес формування комунікативної компетентності студентів буде ефективним, якщо:

- визначити інтерактивні методи навчання, які засновані на інтерактивній концепції взаємодії у формі діалогу або розмови, що націлює особу на розвиток її інтелектуальних і творчих здібностей, подальшого саморозвитку та самоосвіти;
- переконати у необхідності комунікативної спрямованості мови викладання для розвитку мовних навичок на основі повної сукупності дидактичної, психологічної та методичної процедур;
- розробити модель формування іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням принципів особистісно-орієнтованого навчання.

У процесі навчання визначальною метою є формування комунікативної компетентності студентів. Згідно з концепцією розвитку вищої професійної освіти підготовка висококваліфікованих кадрів розглядається в якості основи діяльності вищих навчальних закладів. У той же час у зарубіжних навчальних закладах мова є одним із засобів формування комунікативної компетенції викладача, сприяє його вільному входженню у професійну діяльність.

У контексті дослідження нами була вивчена модель формування зовнішньої комунікативної компетентності. У процесі реалізації цієї моделі ми опирались на стратегію педагогічного планування і моделювання. Відповідно до сучасних уявлень, педагогічна система і навчальний процес у вищій школі – це сукупність багатоелементних і багаторівневих структур. У моделі формування комунікативної

компетентності зверталася увага на єдність компонент: цільового, концептуального, змістового, процесуально-методичного та підсумкового блоків.

Основною метою навчання є участь у процесі комунікативного зв'язку, що забезпечує формування педагогічних функцій, які поділяють на дві групи: мета-установка і оперативно-структурна функція. Успішна реалізація виокремлених педагогічних функцій припускає оволодіння студентом відповідною системою загальних педагогічних та методичних умінь і необхідним обсягом знань. Мета-установка підпорядковує: виховну функцію, розвиток педагогічної функції, власне педагогічну функцію. До оперативно-структурної функції відносяться: гностична, конструктивна – функція планування, організаційна, функція організатора спілкування і регулюючі функції.

Основні принципи, які дозволяють моделювати найбільш важливі сфери діяльності педагога є:

- 1) принцип свідомого базису в оволодінні професійно орієнтованими комунікативними здібностями;
- 2) принцип функціональності професійно - педагогічної сфери;
- 3) принцип зовнішнього комунікативного прагматизму;
- 4) принцип творчого використання мови в ситуаціях професійно-педагогічного спілкування;
- 5) принцип професійної орієнтованої ролі організації процесу викладання;
- 6) принцип поєднання навчальних та позанавчальних форм діяльності студентів в оволодінні комунікативною компетенцією.

Важливу роль у формуванні комунікативної компетентності відіграють особисті якості. К.М. Левітан [2] визначає три основні характеристики якостей особистості, які необхідні для адекватної комунікації:

- 1) практичність – проведення індивідуального резерву вербальних і невербальних засобів актуалізації;
- 2) комунікативність, експресивність і прагматичність зв'язку;
- 3) здатність модифікувати комунікативні засоби в процесі зв'язку.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Комунікативна компетентність слугує одним з ключових понять і повинна бути забезпечена в процесі формування всіх предметних галузей освіти. Проаналізована тема дослідження не вичерпує всіх аспектів, зумовлених проблемою формування комунікативної компетентності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням психологічних механізмів формування комунікативної компетентності в межах системи освіти; з вивченням факторів, які заважають становленню достатнього рівня не лише внутрішньо-культурної, а й міжкультурної комунікативної компетентності; дослідженням ціннісно-мотиваційної зумовленості розвитку комунікативної компетентності молоді.

Список використаних джерел

1. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. П. Буйницька; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
2. Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості: монографія / Р.О. Семенова, Д.К. Корольов, М.О. Мельник, О.С. Нечаєв. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 144 с.

3. Касаткіна О.В. Деякі аспекти вивчення комунікативної компетентності студентів / О.В. Касаткіна // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /за ред. С.Д. Максименка. – К., 2005. – Т. 7, Вип. 6. – С. 155–161.
4. Козловская Н.В. Психология общения: учебное пособие. / Н.В. Козловская. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008. – 409 с.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / А.Н. Леонтьев –Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
6. Назаренко Н.С. Зміст і структура комунікативної компетенції майбутніх документознавців / Н.С. Назаренко //60 років ЮНЕСКО: погляд у майбутнє: наук. конф. кафедри ЮНЕСКО КНЛУ (Київ, 22-23 лютого, 2006 р.). – К.: КНЛУ, 2006. – С. 208 – 10.
7. Петровская Л.А. Компетентность в общении (Социально- психологический тренинг). / Л. А. Петровская – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 112 с.

Намисняк Ольга. Становление и развитие коммуникативной компетентности студентов вузов.

Актуальность темы определяется необходимостью формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения в условиях высшего учебного заведения. Эта статья предназначена для определения интерактивных методов обучения, основанных на интерактивной концепции взаимодействия преподавателя и студента в форме диалога или беседы. Основными методами исследования является анализ теоретических источников и эмпирических данных методом испытаний, исследования, интервью, качественного и количественного анализа.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, компетентность преподавателя, общение, коммуникация.

Namisnyak Olga. Formation and development of communicative competence of university students.

The relevance of the topic determined by the need of communicative competence of students in the learning process in terms of higher education. This article is for determining interactive teaching methods that are based on the concept of interactive teacher-student interaction in the form of a dialogue or conversation. The main methods of research is the analysis of theoretical sources and empirical data test method, research, interviews, qualitative and quantitative analysis.

Keywords: communicative competence, competence teacher, communication, communication.

УДК 371.134

Опачко Магдалина, Русин Марина

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: АНАЛІЗ ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та практичного досвіду діяльності вищих навчальних закладів здійснено узагальнення щодо використання інтегрованого підходу у підготовці сучасних фахівців. Систематизація знань у сфері використання інтегративного підходу у контексті парадигмальних концепцій дозволяє виокремити напрями інтеграції: інтеграція у змісті (змістова), процесі (процесуальна) і результатах (результативна) підготовки. Визначено перспективні напрями розробки і подальшого впровадження інтегративного підходу у підготовці майбутніх педагогів.

Ключові слова: інтеграція, інтегративний підхід, парадигмальні концепції, напрями інтеграції, підготовка майбутніх педагогів

Постановка проблеми. Збільшення обсягу наукової інформації, постійне відставання змісту навчання від реалій сучасного життя, необхідність у формуванні компетентностей випускника вищого навчального закладу виявляють суперечності між традиційними моделями підготовки фахівців та зростаючими вимогами до рівня їх професійної підготовки, формування компетентностей.

У сучасній вищій школі, як до речі, і в загальноосвітній, переважає предметна система навчання, як поділ предметних галузей знань, традиційно сформований у науці. Аналіз вимог, що висуваються станом суспільного розвитку до фахівця, зокрема, до педагога – свідчить про необхідність володіння випускниками вузів сукупністю якостей, інтегративними за природою. Разом з тим, система предметно-орієнтованої підготовки, відсутність можливості набувати досвіду діяльності, яка ґрунтується на інтегративних якостях, відсутність цілеспрямованої системи формування здатності до здійснення такої діяльності, – не сприяють сформованості інтегративних якостей.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема інтеграції знань розглядається в багатьох дослідженнях. Різні аспекти інтеграції розкриваються у дослідженнях таких науковців: В.Аберган, М.Арцишевської, Р.Арцишевського, Г.Балла В.Безрукової, А.Беляєва, М.Берулави, І.Богатової, О.Булейко, Л.Васіної, Є.Вороніна, С.Гончаренка, Л.Дольнікової, Ю.Жидецького, В.Загвязинського, М.Іванчука, С.Клепка, І.Козловської, Д.Коломійця, М.Костюченко, С.Куриленко, В.Панфілової, В.Сидоренко, А.Семенової, О.Сергеєва, Я.Собка, Т.Якимович та інших.

Проблеми визначення й обґрунтування конкретних форм, методів та засобів навчання з елементами інтеграції широко висвітлені для системи середньої освіти (Л.Аксьонова, Д.Біда, В.Ільченко, М.Махмутов, Т.Ситіна, В.Стешенко). Практика впровадження організаційних форм та методів навчання із застосуванням інтегрованого підходу у навчальних закладах професійно-технічної освіти досліджена А.Беляєвим, Б.Камінським, І.Козловською, О.Кривошеєвою, Л.Сліпчишин, Я.Собко, О.Стечкевичем, Т.Якимович, О.Янзина). Існує досвід застосування інтегрованого підходу у професійній підготовці фахівців у вітчизняних ВНЗ III-IV рівня акредитації

(Ю.Андреев, Г.Білецька, О.Білик, З.Бондарь, О.Бородай, О.Вознюк, М.Дзюбенко, А.Калініченко, І.Ключковська, Я.Кміт, О.Левчук, М.Пайкуш, І.Смирнова, Ю.Сьомін, Г.Шатковська). Інтегративні процеси у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації розкрито у дослідженнях О.Булейко, Л.Васіної, Л.Дольнікової, Л.Джулай, Р.Собка, А.Цюприка, М.Мамрича, Г.Шемелюк тощо.

Слід зазначити, що дослідження згаданих вище авторів відносяться до підготовки спеціалістів для різних галузей виробництва, але дуже невелика частка присвячена підготовці фахівців – майбутніх педагогів.

Варто також зауважити, що у контексті використання інтегрованого підходу у підготовці сучасних фахівців напрацьовано великий досвід. Для молодих науковців не просто досягнути проблематику, пов'язану з інтеграцією в освіті, використанням інтегративного підходу у процесі підготовки: загальноосвітньої, фундаментальної, вищої; суспільно-гуманітарної, природничо-наукової, професійно-особистісної тощо.

Потребою у систематизації знань про інтегративний підхід і досвід його використання у підготовці майбутніх педагогів обумовлена актуальність дослідження.

Мета статті полягала у систематизації знань про сутність інтегративного підходу та досвіду його впровадження у підготовці фахівців для визначення перспектив його подальшого використання.

Виклад основного матеріалу. У Філософському енциклопедичному словнику зазначено, що інтеграція – це сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше розрізнених частин і елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як у рамках уже існуючої системи (у цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості), так і у процесі виникнення нової системи з раніше не пов'язаних елементів. У ході інтеграційних процесів у системі збільшується об'єм і інтенсивність взаємозв'язків і взаємодії між елементами [16, с.210].

На думку українського філософа С.Ф. Клепка, інтеграція концептуально постає як механізм самоорганізації хаосу знань, як внесення порядку, єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як здобування, так і застосування знання [7, с.14].

Згідно концепції О.В. Вознюк і О.В. Дубасенюк [3, с. 95-96], інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. При цьому інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо. До головних способів інтеграції належать: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація.

Загальнонауковий та філософський аналіз інтеграції знань надав можливість І. Козловській обґрунтувати методологічні підходи до інтеграції знань, зокрема: історико-філософський, системний, проблемний, структурний, функціонально-організаційний, прогностичний підходи. Також дослідниця вводить і обґрунтовує поняття “інтегрологія” – галузь наукового знання про суть, закономірності та застосування інтеграції. На її думку дидактична інтегрологія досліджує інтегративні процеси в межах теорії освіти та навчання. Специфічним методом інтегрології є метод інтеграційного аналізу, сутність якого полягає у розробці алгоритму, який забезпечує формування цілісної системи шляхом інтеграції елементів, відібраних з метою вирішення конкретної проблеми [9, с.14-16].

Теорія і практика використання інтегративного підходу уможливають створення цілісної концепції. Концепція інтеграції в освіті базується на уявленнях про взаємодоповнюваність природничонаукової методичної традиції й гуманітарних

способів пізнання. Її сутність розкривається на основі аналізу теоретико-методологічних основ, які творять парадигмальний вимір [14, с. 451-452].

В рамках синергетичного підходу визначається спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних. Системний підхід представляє інтеграцію як систему систем, як результат систематизації вищого порядку. Гносеологічний підхід розглядає інтеграцію як спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на сполученні різних способів і форм осягнення дійсності; як процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; як принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємному доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності. Герменевтичний підхід утверджує позиції, що інтеграція – це принцип, який виявляється в перетворенні всіх компонентів освітньої системи у напрямі об'єднання, узагальнення, розробки інтеграційних освітніх програм, навчальних курсів, занять, заходів, отримання інтеграційних результатів освіти та ін. В рамках діяльнісного підходу інтеграція – це шлях забезпечення цілісного пізнання світу і здатності людини системно мислити під час розв'язання практичних задач; створення умов для формування особистісно-багатовимірної картини світу і пізнанні себе в цьому світі.

Згідно інформаційного підходу, інтеграція – провідна тенденція оновлення змісту освіти. Головне завдання вбачається в інтеграції каналів інформаційної взаємодії учнів і студентів із світом в його цілісності і розмаїтті, актуалізація природних можливостей багатовимірного сприйняття дійсності. Об'єктами інтеграції в навчальному пізнанні можуть виступати: види знань, система наукових понять; закони, теорії, ідеї; моделі об'єктивних процесів. Особистісно-орієнтований підхід розглядає інтеграцію як необхідну складову у забезпеченні умов для виходу на вищий рівень осмислення буття; вдосконалення індивідуально-особистісного апарату пізнання; розвитку критичного мислення, креативності, творчих здібностей, вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу (Б.Т. Камінський).

У цілому, в сучасній педагогічній теорії змістова інтеграція тісно пов'язана з технологічною, яка передбачає поєднання (інтеграцію) методів і форм організації навчання, притаманних різним моделям навчального процесу. Ці дослідження стали підставою для введення нової педагогічної категорії “інтегративний підхід в освіті”, тобто побудову змісту (окремого предмета або освітньої галузі) у вигляді дидактичної моделі, що розробляється на основі обґрунтованого поєднання елементів знань з різних предметів і реалізується з використанням інтегрованих форм і методів організації навчання [8].

Але для кращого розуміння сутності інтегративного підходу виокремлюємо в ньому напрями, які збагатили педагогічну теорію і практику теоретичними надбаннями та досвідом практичного втілення.

Аналіз стану розробки інтегративного підходу та його використання у підготовці майбутніх фахівців уможливує виокремлення напрямів інтеграції: змістового, процесуального та результативного.

Змістова інтеграція представлена дослідженнями, в яких, насамперед розглядаються проблеми інтеграції змісту навчання.

Під інтегративним підходом Н. Булгакова розуміє такий тип конструювання змісту навчання, який підпорядкований розв'язанню системи внутрішньо- і

міждисциплінарних проблем [2]. Серед рівнів формування інтегративних знань студентів під час вивчення навчальних дисциплін лаконічно виділяють: початковий рівень (охоплює елементарні знання з предмета); проміжний рівень (інтеграція знань певної теми чи модуля); заключний рівень (інтеграція знань під час завершального вивчення предмета).

Аналізуючи інтегративний підхід у сенсі інтеграції змісту навчання, Н.Булгакова виокремлює наступні форми змістової інтеграції, а саме:

- об'єктивна інтеграція – це поєднання одного об'єкта вивчення в різних курсах чи темах, розділах;
- понятійна інтеграція охоплює теми або курси, що розкривають зміст загальнонаукових понять;
- теоретична (концептуальна) інтеграція – це формування змісту навчання, в якому систематизуючим чинником є певна наукова теорія або концепція;
- методологічна інтеграція включає як філософську методологію, так і методи та підходи наукового пізнання (системний підхід, спостереження, моделювання, прогнозування тощо);
- проблемна інтеграція охоплює різні міждисциплінарні проблеми;
- діяльнісна інтеграція ґрунтується на синтезі знань, умінь, необхідних для виконання певної діяльності;
- практична інтеграція орієнтована на розгляд процесів (або продуктів), що виникли як наслідок науково-технічного прогресу і для вивчення потребують використання знань з різних галузей науки;
- психолого-педагогічна інтеграція полягає у спеціальній організації інформації згідно з теоретичними моделями процесу навчання, розробленими у психології та дидактиці;
- зовнішня інтеграція – це опис явищ у зовнішньому середовищі, який використовується для формування початкових інтегративних знань.

Л. Дольнікова, розробляючи проблему інтеграції змісту в процесі вивчення фундаментальних дисциплін виокремлює тематичну інтеграцію, що ґрунтується на професійно спрямованому відборі змісту навчального матеріалу, який реалізується через горизонтальне структурування. У результаті горизонтального структурування наукова інформація перетворюється у навчальну. При цьому з великої кількості пов'язаних між собою елементів, які складають систему знань, шляхом інтеграції змісту та інтеграції знань створюється цілісна система уявлень про об'єкт, формуються фахові знання як передумова ефективного володіння основним об'єктом вивчення [6]. Горизонтальне структурування сприяє розвитку і формуванню важливих якостей мислення, суттєвих для освоєння професійних знань, вертикальне структурування здійснюється за здібностями і за рівнем базових знань, воно сприяє підвищенню мотивації вивчення природничих дисциплін, перетворюючи процес навчання у процес творчості.

На думку О.Мариновської, інтеграція виражає загальну ідею цілісного навчального змісту як засобу особистісного розвитку того, хто навчається. Вона розглядає інтеграцію як мету навчання, що полягає в творенні цілісного уявлення студента про навколишню дійсність, як засіб навчання, покликаний знайти спільну платформу для зближення диференційованих знань та отримання нових на стику традиційних [13].

Поліфункціональна модель освіти, висунута В.В. Лубенко (Санкт-Петербург) спирається на стрижневу істину. Ключова ідея інтеграції в цьому випадку опирається на систему взаємозв'язків законів у природі, систему інформативних знаків [15].

За законом стрижневої істини, основні закони, відкриті людством у фізиці, хімії, філософії, історії, економіці тощо розглядаються як різні грані однієї й тієї ж світової сутності (структури світу). Стрижнева система – це шеренга законів, які базуються на провідній ідеї, на якій будується навчання. Ці закони відкривають учням у процесі навчання свою сутність. Вони є одночасно і вчителем, і вихователем для них.

Істина за В.В. Лубенко має такі положення: 1. Аналіз як перший метод пізнання. 2. Виховання почуттів. 3. Еволюційність. 4. Вибір стрижневого предмету. 5. Триєдиність світу: 1) батько, 2) мати, 3) дитина; всюди, куди б ми не подивились, – скрізь чоловічий та жіночий зачин, які єднає дитина. Тому у всіх процесах треба досліджувати і ці основи.

Головний предмет у цій школі – живопис. Опанування живопису здійснюється за допомогою предметів: словознавство; основи виховання чоловіка та жінки; структурна фізика якості; гармоніка; пластична геометрія; органопластика; біопластика; єдність живого; якісно-структурна математика; давньоруська культура та мова; соціогеографія; логіка; соціопсихологія; риторика; економіка тощо.

Інтеграція предметів навколо стрижневої програми дає учням змогу не тільки свідомо увійти в світ мистецтва, а й опанувати оточуючі явища як єдине ціле, з позицій діалектики.

Реалізація ідеї «цілісної школи», що розробляється у школах Німеччини, передбачає виховання учнів у дусі широкої соціальної комунікабельності, інтелектуального та відповідального відношення кожного до себе, оточуючих людей, природи, формування розвиненої, вільної та позитивно настроєної особистості. Опорою в реалізації ідеї є інтеграція предметів, їх підпорядкованість головній меті – формуванню творчої особистості. Можливі різні форми інтеграції знань: повне злиття навчального матеріалу в єдиному курсі (наприклад, тригонометрія і алгебра, фізика і основи електротехніки); злиття більшої частини навчального матеріалу з визначенням специфічних розділів (астрономія і фізика); побудова автономних блоків із самостійними програмами і методиками [12].

Змістовий напрям використання інтеграції реалізований у багатьох науково-методичних проектах, у розробці інтегрованих предметів та інтегрованих навчальних курсів. До прикладу, К. Гуз розробив дидактичну систему інтегрованого курсу “Довкілля” як основи цілісної соціоприродничої освіти в початковій школі та природничо-наукової освіти в основній школі [4]; К. Корсак [10] пропонує поєднати у новому предметі нетрадиційних розділів фізики, хімії та біології, найновішої наукової інформації, накопиченої молодими і традиційними науками в останні декади ХХ ст. і перші роки ХХІ ст.

Аналіз реалізації напряму змістової інтеграції уможливує виокремлення її особливостей, ключових характеристик. Інтеграція змісту навчання передбачає: 1) знаходження спільних пізнавальних об'єктів освітньої галузі, що можуть виступати основою інтегрування її навчального змісту (суспільно-гуманітарна, природничо-наукова, професійно-орієнтована); 2) посилення в змісті галузі таких видів інтеграції, як встановлення міжпредметних зв'язків різного рівня, систематизація вивчення учнями спільних для галузі наукових понять та ідей; 3) реалізація різних моделей інтегрованого змісту освітньої галузі у вигляді окремих предметів, курсів за вибором, факультативів, інтегрованих уроків, предметних блоків тощо; 4) розробка

інноваційних технологій навчання, що можуть бути застосовані для формування в учнів таких інтегрованих новоутворень як ключові компетентності особистості.

Процесуальний напрям використання інтегративного підходу презентує розробку інтегративних методів, форм, засобів, технологій, спрямованих на реалізацію інтегрованих цілей (навчання, виховання, розвитку).

Г. Голубова, розробляючи інтегративний підхід до роботи з педагогічно обдарованими студентами у освітньо-виховному процесі вищого навчального закладу, представляє його як сукупність вихідних положень, що визначають цілісність комплексу форм, засобів, методів навчання, що сприяють формуванню педагогічної обдарованості та успішному виконанню ними професійної педагогічної діяльності [4].

Найбільш репрезентативними і ефективними способами реалізації інтегративного підходу при структуруванні змісту фундаментальних дисциплін у вищій школі, на думку Л. Дольнікової є структурно-логічні блок-схеми, інтегративні дидактичні одиниці, узагальнюючі таблиці, контрольні-навчальні картки, застосування творчо-пошукових методів, розвивального і проблемного навчання [6].

Процесуальний напрям використання інтегративного підходу збагачує процес навчання проблемними лекціями, діловими іграми, семінарами-дискусіями, аналізом виробничих та управлінських ситуацій, виконанням комплексних практичних робіт, комплексних завдань, індивідуально-пошукових проектів, розробкою професійно-орієнтованого портфоліо тощо.

Дослідники приділяють значну увагу інтеграції знань з використанням сучасних інформаційних технологій, розробці моделей інтегративного навчання (наприклад, вивчення природничо-математичних дисциплін у різних типах навчальних закладів тощо).

Цікавим у процесуальному напрямі інтеграції є досвід, описаний Л. Любарською. Йдеться про організацію навчального процесу в початковій школі за системою проблемної групи освіти, коли навчальний план складається не з навчальних предметів, а з діяльності, яка здійснюється школярами. Назви цієї діяльності умовно представлені як навчальні дисципліни. Інтегрований характер дисциплін не дає змогу провести між ними чітке розмежування. Діяльність школярів протягом дня проходить у рамках таких навчальних дисциплін: «Читаю, пишу, рахую», «Співаю та граю», «Слухаю концерт», «Малюю та моделюю», «Проектую та конструюю», «Займаюся фізкультурою», «Читаю книги», «Вивчаю рідний край», «Вивчаю свою Батьківщину», «Дружу з дітьми інших країн», «Борюся за мир та збереження навколишнього середовища», «Ходжу на екскурсії» [12].

Позитивно оціненим є досвід Д. Біди [1] з використання інтегративного підходу до фахової перепідготовки вчителів природничих дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти у процесі вивчення нормативних і спеціальних курсів, на основі активізації рефлексивної оцінки вчителем власного методичного потенціалу.

Результативний напрям використання інтегративного підходу презентує розробку проблем, пов'язаних із «отриманням» інтегративного результату та його вимірюванням, діагностикою.

В цьому випадку йдеться «...не про насичення уроків загальноосвітніх предметів матеріалом професійного циклу або, навпаки, про те, щоб наповнити уроки професійно-технічного циклу матеріалом загальноосвітніх предметів, надаючи їм структуру інших предметів, а про інтеграцію знань, умінь, навичок з різних

предметів, про вдосконалення структури власного предмета, про синтез суб'єктивно нового знання. Синтез суб'єктивно нового знання повинен бути основною метою інтеграції навчальних дисциплін, його можна розглядати і в якості критерію успішності інтеграції.” [17, с.12]

У зв'язку з цим є сенс говорити про нову якість навчання – інтегративне знання. Структура інтегративного знання має особливості, оскільки базується на поєднанні елементів дещо іншої природи, ніж наприклад, елементи основ однієї науки [17, с.13].

Цікавим є досвід використання інтегративного підходу до формування системи професійно-практичних компетенцій на уроках виробничого навчання (О. Стечкевич). Інтегративний підхід в цьому випадку реалізований у побудові каскаду моделей різного масштабу і характеру, яких сукупності відтворюють інтегративний характер формування практичних компетенцій фахівця [17, с.40-53].

Інтегративний підхід до формування професійної компетентності майбутніх фахівців швейного профілю (О. Дубницька) реалізований за допомогою програми інтегрованого модуля, оволодіння яким передбачає запровадження модульно-компетентнісної технології навчання, що робить можливим перехід при конструюванні змісту освіти від знань до способів діяльності. [17, с.54-63]

Найвищим результатом інтеграції знань є інтегративне мислення, яке ґрунтується на “інтегративному типі пізнання” [11]. Як відзначає І.Козловська, воно «реалізує принцип взаємодоповнюваності природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання, що дозволяє реалізувати інтеграцію – спосіб і процес формування багатовимірної картини світу, заснованої на сполученні різних способів і форм осягнення дійсності» [17, с.14].

Аналіз досвіду використання інтегративного підходу до підготовки фахівців дозволяє окреслити перспективні напрями його розробки у підготовці педагога, зокрема у методичній складовій майбутнього вчителя-предметника. Йдеться як про процес методичної підготовки вчителя-предметника, так і про результат підготовки: формування інтегративного знання.

Висновки. Аналіз використання інтегрованого підходу у підготовці сучасних фахівців уможливило формування системних уявлень з окресленої проблеми. Систематизація знань у сфері використання інтегративного підходу у контексті парадигмальних концепцій дозволяє виокремити напрями інтеграції: інтеграція у змісті (змістова), процесі (процесуальна) і результатах (результативна) підготовки. Перспективними напрями розробки і подальшого впровадження інтегративного підходу у підготовці майбутніх фахівців вбачаємо у використанні інтегративного підходу як до процесу підготовки вчителя-предметника, так і до результату підготовки – формування інтегративного знання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті інтегративної сутності якостей педагога, що забезпечують ефективність професійної педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Біда Д.Д. Формування готовності вчителів природничих дисциплін до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ Д.Д. Біда. – Вінниця, 2010. – 429 с.
2. Булгакова Н.Б. Викладацька діяльність в умовах інформаційного суспільства// Вісник НАУ. Серія «Педагогіка. Психологія». Зб. наук. пр.- Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. – Вип. 3. – С. 13 –19.

3. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід: монографія /О.В. Вознюк, О.А.Дубасенюк – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
4. Голубова Г.В. Інтегративний підхід до роботи з педагогічно обдарованими студентами в освітньо-виховному просторі вищого навчального закладу: автор. дис. ... канд. пед. наук спец.: 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти»/Г. В. Голубова. – Умань, 2014. – 24 с.
5. Гуз К.Ж. Інтегрований курс з природознавства в 5-6 класах середньої загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук, спец.: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /К.Ж. Гуз – Полтава, 1997. – 208 с.
6. Дольнікова Л.В. Інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту природничих дисциплін у медичних коледжах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, спец.:13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Дольнікова. – Тернопіль, 2001. – 20 с.
7. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С.Ф.Клепко. – Київ-Полтава-Харків: ПОПОПП, 1998. – 360 с.
8. Козловська І.М. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика: монографія / І.М. Козловська, Я.М. Кміт; за ред. І.М. Козловської та Я.М. Кміт. – Львів: Сполом, 2004. – 244 с.
9. Козловська І.М. Теоретичні і методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук, спец.: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ірина Михайлівна. Козловська – К., 2001. – 44 с.
10. Корсак К. Інтегрований курс «Основи сучасного природознавства» як засіб формування синергетичного світобачення студентів / К. Корсак //Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 94 – 99.
11. Куриленко С.П. Інтегративний підхід до підготовки майбутнього вчителя фізики //Методика навчання фізики у вищій школі. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 13. Серія «Педагогічні науки». Збірник. У 2-х т. /С.П. Куриленко – Чернігів: ЧДПУ, 2002. – № 13. – Т. 2. – С. 196-197.
12. Любарська О.М. Інтеграційні процеси в освіті // Психолого-педагогічні та лінгвістичні аспекти викладання мовознавчих дисциплін: матеріали науково-практичної конференції. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<<http://lib.chdu.edu.ua/pdf/zbirniku/13/5.pdf>>. – Загол.з екр.– Мова укр.
13. Мариновська О. Моделювання навчальних занять на інтегрованій основі /О. Мариновська, Г. Бабійчук; за ред. О. Мариновської. – Івано-Франківськ, 2002. – 136 с.
14. Педагогіка / под ред. П.И. Пидкасистого П.И. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
15. Полифункциональная модель образования: школа В.В.Лубенко. НИИ непрерывного образования взрослых АПН СССР. – Ленинград, 1990. – 112 с.
16. Философский энциклопедический словарь / главн. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.Н. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия. – 1983. – 210 с.
17. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі інтегративного підходу: методичні рекомендації / І.М. Козловська, Я.М. Собко, О.О. Стечкевич, О.М. Дубницька, Т.Д. Якимович. – Львів : Сполом, 2012. – 64 с.

Опачко Магдалина, Русин Марина. Интегративный подход в подготовке будущих специалистов: анализ опыта внедрения и перспективы использования.

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы и практического опыта деятельности высших учебных заведений осуществлено обобщение использования интегрированного подхода в подготовке современных специалистов. Систематизация знаний в области использования интегративного подхода в контексте парадигмальных концепций позволяет выделить направления интеграции: интеграция в смысле (содержательная), процессе (процессуальная) и результатах (результативный) подготовки. Определены перспективные направления разработки и дальнейшего внедрения интегративного подхода в подготовке будущих педагогов.

Ключевые слова: интеграция, интегративный подход, парадигмальные концепции, направления интеграции, подготовка будущих педагогов.

Opachko Magdalene, Rusin Marina. Integrative approach in the training of future professionals: the analysis of the experience implementation and the aspects of usage.

In the article is made the generalization about the use of the integrated approach in the preparation of modern specialists on the basis of the analysis of psychological and educational literature and practical experience of higher education. The systematization of knowledge in the field of integrative approach in the context of the paradigmatic concept allows to distinguish such areas of integration: integration of the content (contents), process (procedural) and results (productive) training. There are determined the main directions of the elaboration and further implementation of the integrative approach in the preparation of future teachers.

Keywords: integration, integrative approach, paradigm concept, integration trends, the preparation of future teachers.

УДК 378.147

Павлишин-Кошова Ганна

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИВАТНО-ПРАВОВОГО ЦИКЛУ

Автором розглянуто проблематику викладання дисциплін приватно-правового циклу. Проаналізовано систему дисциплін приватно-правового циклу та встановлено особливості їх структури, що зумовлює диференціацію методів викладання. Досліджено перспективи застосування інноваційних методів при викладанні дисциплін приватно-правового циклу. Обґрунтовано рекомендації щодо вдосконалення викладання дисциплін приватно-правового циклу за рахунок посилення орієнтованості на практичне використання здобутих знань.

Ключові слова: методи викладання, юриспруденція, дисципліни приватно-правового циклу, практична орієнтованість навчання.

Постановка проблеми. Сучасні стрімкі зміни у системі законодавства, а також підвищення освітніх стандартів у контексті євроінтеграції вимагають поліпшення методики викладання юридичних дисциплін.

Актуальність проблематики удосконалення методики викладання юридичних дисциплін, зокрема дисциплін приватно-правового циклу, пов'язана, у першу чергу, з євроінтеграційними прагненнями України, одним з важливих напрямів реалізації яких є наближення вітчизняних освітніх стандартів до європейських. Засади утворення європейського освітнього простору представлені у таких правових актах, як Велика хартія університетів, Лісабонська конвенція, Сорбонська декларація, Болонська декларація, Конвенція європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій, Декларація з Грацу та ін. [1, с. 1].

Підвищення вимог до якості вищої освіти, зокрема наявність базових знань у сфері юриспруденції окреслює актуальність пошуку нових підходів до викладання приватно-правових дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику викладання юридичних дисциплін у контексті інноваційних підходів торкалися Н.В. Артикуца, Н.М. Биба, Ю.В. Бистрова, В.В. Докучаєва, Л.А. Порєва, В.І. Пушай, П.Ю. Саух, В.В. Сергієнко, В.І. Токарева, В.М. Черешнюк.

Водночас у існуючих працях не наведено однозначного розв'язання наукового завдання підбору методів викладання дисциплін приватно-правового циклу з метою досягнення студентами високих результатів у вивченні відповідних предметів. Саме цьому питанню присвячено цю статтю.

Метою статті є обґрунтування рекомендацій щодо удосконалення сучасних методів викладання дисциплін приватно-правового циклу. Об'єктом дослідження є процес викладання юридичних дисциплін у вищих навчальних закладах. Предметом – сучасні методи викладання дисциплін приватно-правового циклу.

Виклад основного матеріалу. Окреслення рекомендацій щодо удосконалення сучасних методів викладання дисциплін приватно-правового циклу вимагає обґрунтування основних понять.

Опорним поняттям, на якому слід базувати підходи до викладання дисциплін приватно-правового циклу є система права. Згідно з дослідженням Л.М. Доброг,

система права – це об'єктивно обумовлене суспільними відносинами, національними, історичними, культурними або іншими соціальними факторами об'єднання правових елементів, у якому всі елементи настільки тісно пов'язані один з одним, що виступають по відношенню до оточуючих умов та інших систем як єдине ціле, якому властиві саморегуляція і динамізм [2, с. 32].

Систему права прийнято ділити на дві основні підсистеми – публічне та приватне право.

Публічне право покликане регулювати відносини, пов'язані з діяльністю органів державної влади і місцевого самоврядування. До підсистеми публічного права відносяться такі галузі права, як конституційне, адміністративне, фінансове, кримінальне право тощо.

Приватне право визначається як таке, що регулює аспекти відносин між суб'єктами права, які прямо не стосуються діяльності держави, місцевого самоврядування (приватноправові відносини). До підсистеми приватного права відносяться такі основні галузі права: цивільне, господарське, сімейне, трудове право.

Цивільне право України є однією з провідних галузей у системі національного права. Його вивчення охоплює такі основні теми: поняття цивільного права як галузі права; цивільне законодавство; основні риси цивільного права зарубіжних країн; цивільне право як наука і як навчальна дисципліна; цивільні правовідносини; здійснення цивільних прав; захист цивільних прав; відповідальність у цивільному праві; фізичні особи – суб'єкти цивільного права; особисті немайнові права; юридичні особи; об'єкти цивільних прав; підстави виникнення, зміни і припинення цивільних правовідносин; представництво і довіреність; строки та терміни. позовна давність; речові права і право власності; право інтелектуальної власності; спадкове право; зобов'язальне право; договірне право; публічна обіцянка винагороди; недоговірні зобов'язання [3, с. 5-12].

Не менш важливим у циклі приватно-правових дисциплін є господарське право, вивчення якого передбачає засвоєння таких тем, як Господарське право та господарське законодавство; Господарські правовідносини; Господарська діяльність та її ознаки; Державне регулювання господарської діяльності; Економічна політика держави; Суб'єкти господарської діяльності; Організаційно-правові форми; Державна реєстрація; Правове регулювання корпоративних відносин; Правовий статус господарських товариств; Інші види організаційних форм суб'єктів господарювання; Майнова основа господарювання; Господарські зобов'язання та договори; Правове регулювання господарсько-договірних відносин; Відповідальність за правопорушення у сфері господарювання; Захист прав суб'єктів господарювання; Правове регулювання відновлення платоспроможності боржника або визнання його банкрутом; Правові основи захисту економічної конкуренції та обмеження монополізму в господарській діяльності; Спеціальні правові режими господарювання; Правове регулювання господарсько-торговельної діяльності; Господарсько-торговельна діяльність в галузі матеріально-технічного забезпечення; Правове регулювання господарської діяльності при наданні посередницьких та транспортних послуг; Правове регулювання зовнішньоекономічної діяльності; Правове регулювання ринків фінансових послуг; Правове регулювання банківської діяльності; Правове регулювання страхової діяльності; Правове регулювання ринку цінних паперів; Правове регулювання інвестиційної діяльності; Правові засади державного регулювання інноваційної діяльності в Україні [4, с. 8].

Дещо менший обсяг спостерігається за дисципліною “Сімейне право”, наприклад, у викладі Л.А. Поревої пропонуються до вивчення такі теми, як Загальні положення сімейного права, а саме поняття, предмет та система сімейного права; Сімейні правовідносини, а також права й обов’язки суб’єктів сімейних правовідносин (Шлюб; Права й обов’язки подружжя; Права й обов’язки матері, батька і дитини; Усиновлення та патронат; Опіка і піклування про дітей; Права й обов’язки інших членів сім’ї та родичів) [5, с. 5].

В умовах суттєвого прогресу інформаційних технологій головне завдання педагога полягає в тому, щоб долучити та стимулювати студента-правника до безперервного самостійного навчання, дослідницького пошуку, творчого підходу до розв’язання складних професійних проблем і ситуацій.

Виходячи із досвіду та аналізу наукових джерел можемо стверджувати, що навчання у сучасному ВНЗ має базуватись на широкому використанні у навчальному процесі сучасних інформаційних технологій навчання та скеровуватись на формування гармонійного розвитку особистості студента, розвиток таких навичок, як постійне оновлення знань, професійна мобільність та здатність до адаптації за мінливих зовнішніх умов [6].

Однією з актуальних проблем у сучасному освітньому процесі є проблема інноваційних методів навчання. Інноваційне навчання – це постійне прагнення до переоцінки цінностей, збереження тих із них, які мають незаперечне значення, і відкидання тих, що вже застаріли [7, с. 28].

Інновації у навчальній діяльності пов’язані з активним процесом створення, поширення нових методів і засобів (нововведень) для вирішення дидактичних завдань підготовки фахівців у гармонійному поєднанні класичних традиційних методик та результатів творчого пошуку, застосування нестандартних, прогресивних технологій, оригінальних дидактичних ідей і форм забезпечення освітнього процесу [8; 9; 10].

Ю.В. Бистрова пропонує класифікувати педагогічні технології наступним чином [7, с. 28]:

- структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і вирішення дидактичних завдань на основі поетапного відбору їх змісту, форм, методів і засобів із урахуванням діагностування результатів;
- інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (у т. ч. електронних);
- професійно-ділові ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формуються вміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп’ютерні програми тощо);
- тренінгові засоби: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів вирішення типових практичних завдань за допомогою комп’ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв’язання управлінських завдань);
- інформаційно-комп’ютерні технології, що реалізуються в дидактичних системах комп’ютерного навчання на основі діалогу «людина–машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо);

- діалогово-комунікаційні технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня.

Н.В. Артикуца пропонує наступні інноваційні методи, форми і прийоми навчальної роботи у рамках викладання юридичних дисциплін [1, с. 6]:

- аналіз помилок, колізій, казусів;
- аудіовізуальний метод навчання;
- брейнстормінг («мозковий штурм»);
- діалог Сократа (Сократів діалог);
- “дерево рішень”;
- дискусія із запрошенням фахівців;
- ділова (рольова) гра (студенти перебувають у ролі законодавця, експерта, юрисконсульта, нотаріуса, клієнта, судді, прокурора, адвоката, слідчого);
- “займи позицію”;
- коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників;
- майстер-класи;
- метод аналізу і діагностики ситуації;
- метод інтерв'ю (інтерв'ювання);
- метод проектів;
- моделювання;
- навчальний “полігон”;
- PRES-формула (від англ. Position–Reason–Explanation or Example– Summary);
- проблемний (проблемно-пошуковий) метод;
- публічний виступ;
- робота в малих групах;
- тренінги індивідуальні та групові (як окремих, так і комплексних навичок) та інші.

В.М. Черешнюк підкреслює: “Суттєвою проблемою сьогодення залишається низький рівень практичних навичок у студентів. Важливо, щоб студент за час свого навчання освоїв не лише норми і визначення, а навчився застосовувати їх на практиці. Необхідним фактором в навчальному процесі є активність самого студента, його прагнення до одержання знань. Для цього, на нашу думку, необхідно моделювати на семінарських заняттях конкретні ситуації і використовувати завдання, які б об'єднували гру, дискусії, проблемні ситуації, що дозволяє зацікавити студента, перетворити його на активного учасника навчання, дозволяє студенту побачити конкретний результат своєї роботи” [11, с. 392].

Щодо вивчення господарського права, В.І. Пушай наголошує, що навчальна нормативна дисципліна “Господарське право” базується на теоретичних положеннях правових інститутів цивільного та адміністративного права, економічної теорії. Поглиблене вивчення даної дисципліни передбачає засвоєння теоретичних засад, нормативного регулювання та практичних навичок у галузі господарських правовідносин, допоможе більш впевнено почуватися у подальшій практичній роботі. Складність правового регулювання сфери господарювання зумовлена динамізмом та необхідністю приведення господарського законодавства у відповідність з практичними потребами суспільного господарського порядку в економічній системі України. Таким чином, доходить висновку В.І. Пушай, підвищуються вимоги до майбутніх фахівців у галузі господарських, економічних відносин, правознавства

щодо знань господарського права та практичних навичок застосування норм господарського законодавства у правозастосовчій практиці [4, с. 3].

Л.А. Порєва метою дисципліни “Сімейне право” визначає надання студентам знань у сфері сімейних правовідносин, що має розглядатися як умова становлення студента, його професійної культури та високої кваліфікації. Завданнями дисципліни пропонується вважати ознайомлення з основними положеннями чинного сімейного законодавства України, формування у студентів уміння користуватися відповідними нормативними актами, розкриття змісту основних категорій та інститутів, вироблення уміння вирішувати конкретні практичні питання, пов’язані із застосуванням норм сімейного права [5, с. 3].

Чітке скерування на вирішення реальних проблем практики правозастосування спостерігається і у трактуванні В.В. Сергієнко та Н.М. Бибою змісту та мети викладання трудового права: “Трудове право України є однією з провідних галузей у системі права, яка нарівні з іншими галузями потребує реформування внаслідок змін соціально-економічних відносин, що відбуваються в Україні. У сучасний період відносини в сфері праці регулюються великою кількістю нормативно-правових актів. На жаль, не всі ці акти адекватно пристосовані до умов ринкової економіки. Тому останнім часом спостерігається зростання порушень трудових прав громадян. Збільшилося число незаконних звільнень працівників, має місце заборгованість із заробітної плати, надання працюючим вимушених неоплачуваних відпусток. Деякі комерційні структури при прийнятті на роботу замість трудових договорів використовують цивільно-правові договори, які регламентуються цивільним кодексом України, що позбавляє працівників гарантій, передбачених законодавством про працю. Недосконалість чинного трудового законодавства ускладнює процес застосування правових норм, що регулюють трудові відносини та призводить до виникнення значного числа трудових спорів. Тому детальне вивчення трудового права для студентів-економістів має не тільки важливе теоретичне значення, а й практичний сенс для майбутніх фахівців” [12, с. 3].

Н.В. Артикуца доходить висновку, що удосконалення й модернізація системи фахової підготовки правників у вищих навчальних закладах України є надзвичайно важливою науково-освітньою проблемою, яка має вирішуватись спільними зусиллями з урахуванням сучасних вимог до правничої професії, суспільних потреб, найкращого вітчизняного та зарубіжного освітнього досвіду. Створення інноваційного науково-освітнього середовища у вищій школі, на думку науковця, передбачає якісне оновлення змісту і форм навчання через органічне поєднання навчальної і науково-дослідницької роботи, теорії з практикою, класичних методів викладання з інноваційними, широкої та фундаментальної підготовки фахівців із вузькопрофільною спеціалізацією, що дозволить забезпечити універсальність, багатоплановість, гнучкість та ефективність сучасного навчального процесу. Водночас, кваліфіковану науково-методичну та інформаційно-консультативну допомогу викладачам юридичних факультетів у розробленні й упровадженні нових технологій і методик навчання можуть надавати спеціальні структури – інноваційно-освітні центри [1, с. 13].

Висновки. Таким чином, на основі проведеного дослідження доходимо наступних висновків:

1. Викладання дисциплін приватно-правового циклу на відміну від публічно-правового відзначається наближеністю до професійних та побутових проблем, що

можуть виникати у житті студентів у зв'язку зі здійсненням трудових обов'язків та участю у інших приватних правовідносинах. Це зумовлює особливу зацікавленість з боку студентів окремими темами і, водночас, певну відстороненість від загальнотеоретичних питань тієї чи іншої дисципліни. Така ситуація становить загрозу з огляду на складність обрання правильної методики викладання для глибокого засвоєння студентами дисциплін приватно-правового циклу.

2. Сучасна методика викладання дисциплін приватно-правового циклу повинна базуватись як на традиційних, перевірених часом методах навчання, так і на інноваційних, з пріоритетом останніх. Стрімкі зміни, що відбуваються у законодавстві та суспільних відносинах, призводять до випередження реального стану справ щодо знань студента про предмет вивчення, отже основною місією викладача дисциплін приватно-правового циклу має стати вироблення у студента навичок до самостійного одержання і засвоєння найактуальнішої правової інформації на базі сформованого теоретичного підґрунтя знань щодо тієї чи іншої дисципліни.

3. Практична скерованість викладання приватно-правових дисциплін обумовлює використання у першу чергу таких методів, що ставлять студентів у ситуації, наближені до реальних, у яких потрібно приймати рішення, базуючись на здобутих знаннях у процесі навчання.

Перспективи подальших розвідок полягають у аналізі досвіду використання НІТ у процесі викладання дисциплін приватно-правового циклу.

Список використаних джерел

1. Артикуца Н. В. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. /Н.В.Артикуца. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/2424>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Добробог Л. М. Система права: теоретико-правовий дискурс / Л.М. Добробог // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Право / гол. ред. Ю.М. Бисага. – Ужгород: Гельветика, 2013. – Вип. 21. Т1. – №Ч. 2. – С. 30–32.
3. Токарева В.І. Цивільне право України / В.І. Токарева. – К.: Центр учбової літератури, 2007 – 408 с.
4. Господарське право: навчально-методичний посібник / упоряд. В.І. Пушай. – Харків: Вид-во НУА, 2015. – 80 с.
5. Порєва Л. А. Навчальна програма дисципліни “Сімейне право” / Л.А. Порєва. – К.: МАУП, 2006. – 12 с.
6. Степко М.Ф. Вища освіта України і Болонський процес / М.Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль: Навчальна книга, 2004. – 242 с.
7. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України /Ю. В. Бистрова // Право та інноваційне суспільство. – 2015. – № 1. – С. 27–33.
8. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства: автореф. дис ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Микола Владиславович Лисенко. – К., 2013 . – 17 с.
9. Саух П. Ю. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

10. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Докучаєва Вікторія Вікторівна. – Луганськ, 2007. – 44 с.
11. Черешнюк В. М. Особливості викладання цивільного права для формування практичних навичок студентів /В. М. Черешнюк // Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої економічної освіти. – К.: КНЕУ, 2006. – Т. 1. – С. 392–393.
12. Робоча програма навчальної дисципліни “Трудове право” для студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання /укл. В. В. Сергієнко, Н. М. Биба. – Х.: Вид. ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2014. – 83 с.

Павлышын-Кошешая Анна. Современные методы обучения дисциплинам частно-правового цикла.

Автором рассмотрена проблематика преподавания дисциплин частно-правового цикла. Проанализирована система дисциплин частно-правового цикла и установлены особенности их структуры, что обуславливает дифференциацию методов преподавания. Исследованы перспективы применения инновационных методов при преподавании дисциплин частно-правового цикла. Обоснованы рекомендации по совершенствованию преподавания дисциплин частно-правового цикла за счет усиления ориентированности на практическое использование полученных знаний.

Ключевые слова: *методы преподавания, юриспруденция, дисциплины частно-правового цикла, практическая ориентированность обучения.*

Pavlushun-Koshova Hanna. The modern methods of teaching private law-cycle disciplines.

Author researched the private law cycle disciplines teaching problems. The system of private law disciplines cycle and the specifics of its structure, which leads to teaching methods differentiation was researched. The prospects of application of innovative methods in teaching private law cycle disciplines were researched by author. Author grounded the recommendations for improving private law cycle disciplines teaching by strengthening the orientation of the practical use of acquired knowledge.

Keywords: *teaching methods, law, private law disciplines cycle, practical oriented training.*

УДК 378.66

Парамущак Олександра

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ

У статті розкривається сутність методу проектів. Виявлено особливості методу проектів та його переваги. Обґрунтовано доцільність підготовки викладачів іноземної мови до використання методу проектів.

Ключові слова: метод проектів, проектна робота, викладач іноземної мови, навчальний процес.

Постановка проблеми. У сучасній практиці навчання іноземним мовам в українських школах широко використовується метод проектів, який передбачає опору на творчість школярів, заохочення їх до дослідницької діяльності, дозволяє реально інтегрувати різні навчальні предмети, використовувати різні режими роботи учнів, організувати навчання в співпраці.

Є кілька причин, за яких метод проектів не може бути реалізованим: відсутність вчителів, здатних працювати з проектами; відсутність розробленої методики проектної діяльності; надмірне захоплення “методом проектів” йде на шкоду іншим методам навчання; “метод проектів” неграмотно поєднувався з ідеєю “комплексних програм”.

Численними дослідженнями встановлено, що метод проектів виступає важливим компонентом системи професійної освіти за рахунок нестандартної організації освітніх процесів за допомогою застосування активних способів дій [2, с.10]. Велике значення методу проектів для розвитку професійної компетентності вчителя зумовлено перевагами, які надає його застосування. Метод проектів спрямований на вирішення деякої навчальної проблеми і передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих галузей. Навчальний проект – це комплексний метод, який поєднує в собі елементи навчання, дослідження і практичної діяльності. Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися реальним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання проектного навчання детально досліджували О. Пехота, Т. Кручиніна, А. Касперський, К. Баханов. Обґрунтування методу проектів викладено у працях Г. Селевка, Д. Левітес, В. Логвина.

Е. Полат виділяє такі вимоги до застосування методу проектів: наявність значущої проблеми, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачених результатів; самостійна діяльність студентів; структурування змістовної частини проекту; застосування дослідницьких методів [5].

Деякі аспекти застосування методу проектів у підготовці вчителів окреслені в дослідженні М. Пелагейченко [3], але вони стосуються формування готовності до організації проектної діяльності учнів. Цінним і продуктивним, на нашу думку, є підхід Б. Андрієвського до використання проектно-модульної технології в формуванні у студентів дослідницьких компетенцій з обґрунтуванням такого алгоритму реалізації:

інформаційно-діагностичний, прогнозно-проектний, конструктивний, дослідний, презентаційний та рефлексивний модулі [1].

Проблема використання методу проектів у процесі вивчення іноземної мови також розглядається у численних дослідженнях, але підготовка педагога до його використання висвітлена недостатньо. Цим і обумовлюється актуальність досліджуваної нами проблеми.

Мета статті – обґрунтування доцільності підготовки викладачів іноземної мови до використання методу проектів.

Метод проектів як педагогічна технологія охоплює сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю. Уміння використовувати метод проектів – показник високої кваліфікації педагога. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, умінь орієнтуватись в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення.

У 20-і роки робилися також спроби використати в школі метод проектів. Відтоді в педагогіці утвердилося положення про те, що в навчанні не може бути ніяких універсальних методів і що в його процесі повинні застосовуватися різні методи навчальної роботи. У 30-і роки Є. І. Перовський розробив і впровадив класифікацію методів за джерелами подачі і сприйняття знань [4].

Уміння користуватися методом проектів – показник високої кваліфікації викладача, його прогресивної методики навчання і розвитку. Недарма ці технології відносять до технологій XXI століття, яка передбачає перш за все вміння адаптуватися до стрімко мінливих умов життя людини постіндустріального суспільства.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, яку учні виконують протягом певного відрізка часу. Цей підхід органічно поєднується з груповим (*cooperative learning*) підходом до навчання. Метод проектів завжди припускає вирішення якоїсь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих областей. Результати виконаних проектів повинні бути «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її вирішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження.

А. Сваровська розглядає можливості інтеграції проектного методу навчання, вважаючи, що сучасні педагогічні методики повинні бути спрямовані не стільки на відтворення засвоєних знань, скільки на організацію самостійної пошукової і дослідницької роботи студентів, на подальше застосування отриманих знань для вирішення конкретних проблем. Використання проектного методу навчання дозволяє організувати самостійну пошукову роботу [6].

У сучасній практиці навчання іноземним мовам широко використовується метод проектів, який передбачає опору на творчість учнів, заохочення їх до дослідницької діяльності, дозволяє реально інтегрувати різні навчальні предмети, використовувати різні режими навчальної роботи, організувати навчання в співпраці.

Проектна робота під час вивчення іноземної мови – це вид роботи (переважно в групах), метою якої є підготовка кінцевого продукту англійською мовою (альбому, подання інформації тощо). Мета цього виду роботи – дати учню можливість виконати незалежну роботу, побудовану на знанні мови та уміннях і навичках, здобутих упродовж певного періоду вивчення теми. Проектні роботи ідеальні для різнорівневих груп, оскільки кожне завдання може бути виконане учнями, що мають різний рівень підготовки. У процесі проектної діяльності учні реально спілкуються між собою і з

навколишнім світом англійською мовою. Практична мета виконання певної проектної роботи може базуватись на удосконаленні різних умінь та навичок. Деякі роботи вимагають більше практики усного мовлення, інші більше спрямовані на розвиток навичок письма, ще інші вимагають застосування певних артистичних здібностей. Якісь завдання більше підходять для індивідуальної роботи, інші – для роботи в парах або малих групах. Дуже важливо допомогти учням обрати завдання та такі методи його виконання, щоб вони почувалися максимально комфортно.

Після вивчення особливостей методу проектів його переваги були належно оцінені майбутніми викладачами. Під час обговорення переваг використання методу проектів у навчанні майбутні педагоги звертали увагу на те, що проектна робота:

– мотивує (учні пишуть про себе – свою сім'ю, свій дім, свої інтереси і уподобання. Працюючи над проектом, учні проводять невелику дослідницьку роботу з теми, яка їх цікавить. Учні займають активну позицію під час проектної роботи. Виконуючи проект, учні часто щось вирізають, зафарбовують, про щось пишуть, шукають інформацію в книжках, спілкуються з іншими людьми, знаходять ілюстрації – можливо, навіть, роблять аудіо- чи відеозаписи. Учні різного рівня мовленнєвого розвитку можуть виконати свій власний проект – великий чи малий, простий чи складний – і зможуть пишатися ним. Наприклад, деякі учні в класі можуть слабше знати мову за інших, але це їм не заважатиме у процесі виконання проекту виявити здібності до проектування чи ілюстрування своєї роботи або знайти оригінальний підхід до презентації проекту;

– особистісно приваблива (готуючи розповідь про своє оточення в письмовій формі, учні відкривають для себе значення англійської та інтернаціональної мови. Колись у майбутньому, можливо, їм доведеться розповісти іноземцю англійською мовою про свою сім'ю, місто чи свої уподобання. Робота над таким проектом допомагає їм підготуватися до такої події. Зосереджуючи увагу на темі, що вивчається англійською мовою, учні мають можливість ознайомитись з особливостями культури англосовітних країн, порівняти їх зі своїми уявленнями і таким чином збагатити власне розуміння інших культур);

– має загальноосвітню цінність (більшість сучасних шкільних програм вимагають, щоб викладання предметів сприяло розвитку в учнів ініціативи, незалежності, уяви, самодисципліни, співпраці з іншими учнями і корисних дослідницьких навичок. Проектна робота є практичним шляхом реалізації цих освітніх цілей на уроці та в позаурочний час).

З точки зору практичних міркувань проектна робота поєднує різні види діяльності. Учні, можливо, доведеться рухатися по класу, щоб, наприклад, поставити запитання іншим учням чи знайти інформацію у довідковій літературі.

Підготовка, виконання і презентація проекту займає значно більше часу, ніж виконання традиційних завдань. Але не вся проектна робота мусить бути виконана на уроці. Якщо проект готується як індивідуальний, то учні можуть продовжувати працювати над ним удома. Багато учнів захочуть додатково попрацювати над проектом, щоб створити таку роботу, якою б вони могли дійсно пишатися.

Зрозуміло, що більшість учнів будуть говорити рідною мовою під час роботи над проектом. Це природно й неминуче, і немає потреб це сприймати як проблему. Головне – щоб кінцевий результат був сформульований англійською мовою. Проектна робота забезпечує можливість реального використання перекладу – наприклад, перекладу англійською мовою листівок, карт, інтерв'ю з членами родини, текстів з довідника, написаного рідною мовою.

Шлях до успіху проектної роботи – добра підготовка і організація. Для виконання проекту необхідно, щоб у класі були ножиці, лінійки, клей і великі аркуші паперу. Учнім також треба мати доступ до невеличкої довідкової бібліотеки, у якій можна було б знайти словник, граматику та атлас. Учнів слід заохочувати збирати і приносити в клас власні матеріали: журнали, брошури, карти, листівки тощо, навіть якщо всі ці матеріали написані рідною мовою. Учителям також варто збирати такі матеріали.

Учні повинні навчитися самостійно знаходити потрібну інформацію і звертатися по допомогу до вчителя тільки у тих випадках, коли вони самі не можуть знайти відповідь на запитання. Діти також мусять навчитися планувати свої дії і самостійно вирішувати, які матеріали їм знадобляться для виконання завдань проекту і де вони їх можуть знайти.

Важливим етапом в роботі над проектом є його оцінювання. Учні завжди хочуть почути відгук про свій проект від учителя. Надзвичайно важливо, щоб робота учнів оцінювалася не тільки з точки зору лінгвістичної правильності. Учителі мусять відзначати, наскільки творчою й оригінальною є робота і як багато зусиль було докладено для її виконання.

Важливо, щоб учителі не виправляли помилки в кінцевому варіанті проекту. Для цього слід запропонувати учням підготувати й показати для перевірки спочатку чернетку проекту. Таким чином, помилки будуть знайдені та заключний варіант проекту не матиме виправлень.

Висновки. Метод проектів розглядається як педагогічна технологія, що охоплює сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів. Метод проектів поєднує в собі елементи навчання, дослідження і практичної реалізації результатів. Уміння використовувати метод проектів є показником компетентності майбутнього педагога. Тому під час підготовки викладачів іноземної мови доцільно вивчати особливості використання методу проектів у навчальному процесі.

Перспективами подальшого дослідження зазначеної проблеми є обґрунтування методики підготовки викладачів іноземної мови до проектної роботи.

Список використаних джерел

1. Андрієвський Б.М. Проектно-модульна діяльність студентів у системі формування їх професійно-дослідницьких компетентностей /Б.М. Андрієвський // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – №7. – С.7–10.
2. Вдовиченко А. Навчання учнів основних етапів проектно-технологічної діяльності / А. Вдовиченко, А. Терещук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – №4. – С.10–13.
3. Пелагейченко М.Л. Проблема формування готовності майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів /М.Л. Пелагейченко // Збірник наукових праць БДПУ (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2005. – №1. – С.142–149.
4. Перовский Е. И. Проверка знаний учащихся в средней школе: / Е. И. Перовский. — М.: АПН РСФСР, 1960. – 511 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С.Полат, М.Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А.Е.Петров [под ред. Е.С.Полат] — М.: Академия. – 2009. – 272 с.
6. Сваровская А. И. Интеграция проектного метода обучения в класно-урочную систему обучения / А. И. Сваровская. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://www.relarn.ru:8080/conf/conf_2003/section4/4_39.htm>. – Загол. з екр. – Мова рос.

Парамушак Александра. Подготовка педагога к внедрению проектного метода обучения.

В статье раскрывается сущность метода проектов. Выявлены особенности метода проектов и его преимущества, Обоснована целесообразность подготовки преподавателей иностранного языка к использованию метода проектов.

Ключевые слова: метод проектов, проектная работа, преподаватель иностранного языка, учебный процесс.

Paramuschak Olexandra. Teacher training for implementation project to learning method.

The article reveals the essence of the method projects. Found features of the project method and its benefits. Grounded the necessity of teacher training foreign language using the method of projects.

Keywords: project method, project work, language teacher, educational process.

УДК 371.132+378.141

Перчак Іван, Розлуцька Галина

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

У статті розглянуто та проаналізовано європейські системи вищої освіти в умовах інтеграції в європейський освітній простір, а також спільні та відмінні риси систем вищої освіти в європейських країнах.

Ключові слова: європейський освітній простір, вища освіта, євроінтеграційний процес.

Постановка проблеми. У процесі здобування освіти людина засвоює матеріальні й духовні культурні цінності. Одна з місій освіти полягає в тому, щоб сформувати в молодого покоління відповідальне ставлення до збереження й збагачення історичних, наукових і культурних цінностей. Освіта й культура залишаються в центрі уваги всього світового співтовариства. Вони є провідними чинниками суспільного прогресу й розвитку цивілізації.

Для забезпечення прогресивного розвитку освіти в світовому масштабі важливо знати специфіку систем освіти різних країн. Ця специфіка виявляється в моделях освіти, в освітніх цілях, змісті освіти, формах, видах і якості освіти [1, с. 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості державного управління вищою освітою відображено в працях відомих вчених, а саме: В. Андрущенко, Ю. Амосова, С. Клепка, В. Кременя, В. Чепіль М.М. Огнев'юка; системи вищої освіти країн Європи та принципи і шляхи їх інтеграції в європейський освітній простір розглядають такі науковці: І. Бабин, Я. Болубаш, В. Бурега, М. Згуровський, О. Коваленко, Ю. Рашкевич, М. Степко, Т. Фініков. Більшість науковців позитивно оцінюють курс національної вищої освіти на євроінтеграцію через приєднання до Болонського процесу, при цьому вдаються до критичного аналізу всіх його аспектів, що можуть мати як позитивні, так і небажані наслідки.

Мета статті – простежити тенденції та закономірності в управлінні системами вищої освіти європейських країн, спільні й відмінні риси в реалізації механізмів державного управління вищою освітою країн – учасниць Болонського процесу, придатних для застосування в управлінні освітою України.

Виклад основного матеріалу. Для більш чіткого визначення кола проблем, які постали перед світовою вищою освітою загалом і перед національними системами вищої освіти зокрема, необхідно проаналізувати основні параметри національних систем вищої освіти окремих країн – учасниць Болонського процесу та перебіг системних трансформацій, які вже здійснено та планується провести найближчим часом [2, с. 12].

У Таблиці 1 наведено основні характеристики національних освітніх систем окремих європейських країн.

Аналіз наведеної в таблиці інформації показує, що в кожній країні Європи освітні системи формувалися впродовж кількох століть і увібрали в себе багаті національні духовні й культурні традиції. Національні освітні системи є найбільшим багатством кожної країни, предметом національної гордості й престижу. Будь-яка руйнація цих досягнень для кожної країни була б непоправною втратою. Учасники Болонського процесу добре усвідомлюють таку небезпеку, а тому серед глобальних

завдань вбачають головне – вибрати оптимальний спосіб інтеграції, в результаті чого національні системи нічого не втратять, а навпаки – отримають можливість взаємозбагачення й взаємо- доповнення [2, с. 56].

Системи освіти в різних країнах суттєво відрізняються одна від одної, а також відмінні від тієї, яка склалася в Україні. У зв'язку з цим у різних країнах існує невідповідність між організаційною структурою інститутів, термінами навчання, різними ступенями (бакалавр, магістр, доктор) та дипломами, які надають своїм випускникам вищі навчальні заклади [3, с.33].

В Європі, крім університетів, функціонує велика кількість вищих навчальних закладів різних типів, що викликає складнощі у визначенні значущості дипломів і в уявленні про якість отриманої освіти, компетентність претендентів на робочі місця під час працевлаштування. Уникнути таких незручностей дозволить Додаток до диплома єдиного зразка. При цьому кожна країна збереже традиційну і найзручнішу для неї мережу вищих навчальних закладів. Так, наприклад, подібний підхід вироблено у Франції, де, незважаючи на розбіжності, загальною основою сучасної організаційної схеми навчання у вищих навчальних закладах є належність освітніх програм та одержуваних внаслідок їхнього виконання кваліфікацій до одного з головних циклів вищої освіти. При цьому навчальний процес заснований на багатоступеневій системі, яка здійснюється по-різному в закладах університетського та не університетського типу [7, с. 4-8].

Сучасний стан розвитку Болонського процесу показує, що в усіх високорозвинених країнах світу уряди та громадськість, незважаючи на певні економічні кризи та соціальні трансформації, приділяють достатньо велику увагу освіті своїх громадян. Вони всіляко сприяють створенню умов для рівного доступу до освіти своїх та іноземних громадян, перш за все розуміючи, що головна мета освітнього процесу – це залучення до скарбниці загальнолюдських знань і культури, формування інтелектуального потенціалу держави та нації [3, с.25].

Прогресивна громадськість і культурна інтелігенція кожної країни усвідомлюють, що освіта, передусім, є ефективним інструментом вирівнювання (нівелювання) соціальних протиріч суспільства. Надважливо, що саме через систему освіти відбувається ефективне стирання відмінностей у житті різних суспільних верств, що є основним критерієм формування громадянського суспільства [4, с. 35].

Освіта дає можливість кожному піднятися до найвищих щаблів соціальної сходинки та міжнародного менеджменту. Причому керівники ринкової економіки, заснованої на конкуренції, навіть заохочують особисту конкуренцію, яка виникає в процесі підготовки кадрів. Досягнення такого стану в першу чергу, забезпечуватиме єдине змістовне і якісне наповнення документа про отримання вищої освіти в будь-якій країні Європи. Практична реалізація цієї вимоги – Додаток до диплома. Уніфікації на всьому Європейському просторі підлягають такі освітні параметри [5, с.43]:

- ступеневість вищої освіти (співмірність рівнів і циклів навчання);
- зміст навчання за кожним кваліфікаційним напрямом і рівнем освіти, у структурі якого передбачено загальноєвропейський і національний компоненти;
- оптимальний спосіб організації засвоєння змісту освіти (навчального процесу) з метою забезпечення співмірності й взаємозарахування – кредитно- модульна та кредитно-трансферна системи;
- наявність єдиних стандартів якості вищої освіти; єдині “вимірники” для оцінювання навчальних досягнень і якості кінцевого та проміжних результатів засвоєння змісту освіти [6, с. 32-38].

Усі інші напрями вдосконалення національних освітніх систем кожна країна може обирати, з огляду на власні пріоритети соціально-економічного розвитку та соціальних вимог і потреб.

Перебіг Болонського процесу показує, що успіх на шляху просування до його кінцевої мети, реформування освітніх систем різних країн значною мірою залежить від ставлення до нього державних органів управління.

У цілому помітна загальна тенденція: там, де ступінь автономії вищих навчальних закладів вищий, результатів було досягнуто швидше. В окремих країнах, зокрема в Україні, багато питань “зависли” і залишились на рівні декларування [9, с.5].

Причиною такого стану стали, з одного боку, інертність управлінських механізмів, з іншого – консерватизм суспільного мислення, що виявляється в опорі суспільства змінам і нововведенням, в яких подекуди вбачається надуманість, а то й абсолютна недоцільність.

Наприклад, в Україні під тиском держави впроваджено незалежне оцінювання, і в той же час уже під тиском громадськості скасовано щойно запроваджене 12-річне навчання в середній школі. Слід зазначити, що в Європі навчання триває 12-13 років, а тому з точки зору мобільності випускники українських шкіл за бажання навчатися у вищих навчальних закладах за кордоном матимуть проблеми з поданням документів [4,с.46].

Принциповим питанням інтеграції освітніх систем є ступеневість вищої освіти. Об’єктивно ступеневість освіти спостерігається в усіх освітніх системах. Однак у кожній країні вона формувалась за власною траєкторією. Наприклад, базовий ступінь вищої освіти існує скрізь, проте він відрізняється термінами навчання й змістовою наповнюваністю [5, с. 89].

Найскладнішим виявилось завдання щодо введення двоступеневої освіти. Це пов’язано з великим різноманіттям національних систем освіти. Так, Франція має найбільшу кількість “сходинок” – три (“ліценціат” – 3 роки навчання, “метріз” – 4 роки, дипломи поглибленого навчання – 5-6 років від моменту закінчення середньої школи). У Німеччині освіта фактично двоступенева, але перша стадія триває понад 4 роки і дає “неповноцінний” диплом. В Італії вважається, що “справжня” вища освіта може бути здобута не за 4 роки, а за 3. В Англії ступеневість існує близько 30 років, і досягнуто високої якості бакалаврських дипломів навіть у разі 6-семестрового (3-річного) навчання. В Україні до цього часу ступінь бакалавра має лише формальне застосування, суспільною думкою зовсім поки що не сприймається [7, с. 36].

Таблиця 1

Основні характеристики національних освітніх систем окремих європейських країн

Формування системи вищої освіти	Україна	Франція	Італія
Органи управління	Міністерство освіти і науки України, Управління освіти і науки обласних державних адміністрацій, адміністрації вищих навчальних закладів, органи студентського самоврядування	Міністерство освіти, навчальні заклади з розвиненою структурою	Міністерство університетів і науково-технологічних досліджень: планувати і здійснювати розвиток наук. досліджень; складати трирічні плани розвитку університетів; розподіляти кошти між закладами згідно з законом;

			координувати участь Італії у міжнародних програмах
Структура освітньої системи	Бінарна	Бінарна	Унітарна
Типи вищих навчальних закладів	Університети, академії, інститути, консерваторії, коледжі, технікуми	Університети, заклади із селективним зарахуванням: вищі школи, університетські технологічні інститути, секції вищих техніків, спеціалізованої (вищої) школи	Університети: (державні й «вільні» самоуправління), не університетські заклади: інститути мистецтв під егідою інспекторату мистецького навчання, інститути під егідою інших міністерств
Документи про освіту, кваліфікації, ступені і терміни навчання	Диплом молодшого спеціаліста – неповна вища освіта – 2-3 роки, диплом бакалавра – базова вища освіта – 3-4 роки, диплом спеціаліста – повна вища освіта роки – 1-3 роки	Диплом першого циклу про загальну (DEUG) або науково-технічну (DEUST) університетську освіту – 2 роки; другого циклу – диплом ліценціата (licence) після першого року, а диплом магістра (maitrise) після другого; третій цикл – диплом про спеціальну вищу освіту (DESS) або поглиблену освіту (DEA)	Diploma universitario – короткий цикл 2-3 роки; Diploma di laurea – регульовані професії повний цикл 4 – 6 роки; Diploma di specializzazione – професійна кваліфікація спеціаліста додаткові 1-2 роки; Diploma di ricerca (Ph.D.) – доктор наукових досліджень 3 – 5 років

Таким чином, завдання полягає в тому, щоб перебудувати всі програми навчання, визначитися з обов'язковими термінами навчання на кожному ступені й обсягом навчального матеріалу. Там, де терміни скорочуються, постає питання посилення професійної (фахової) складової.

Прихильники поділу вищої освіти на два рівні – коротку та повну з присудженням дипломів бакалавра та магістра обґрунтовують це тим, що скорочення часу першого рівня вищої освіти суттєво зекономить кошти бюджетів і забезпечить вищою освітою не 15–20 % молоді вікової групи 18–23 років, а значно більше. Суттєвим питанням управління освітою є вироблення єдиної політики щодо змісту освіти [8, с.12].

Міжнародний досвід показує, що чим вищий рівень автономії мають ВНЗ, тим різноманітнішими стають навчальні програми і плани, суттєво різняться своїм змістом. Перелік навчальних дисциплін зростає, кількість обов'язкових зменшується. З одного боку, така розмаїтість забезпечує широкий спектр вибору і, так би мовити, захищає права громадян, але, з іншого – це призводить до непридатності дипломів і якості підготовки фахівців у різних країнах, що дуже суперечить принципам Болонського процесу.

Більшість ВНЗ в Європі мають достатньо високий рівень автономії. Наприклад, в Англії заклади можуть самостійно розробляти навчальні плани та програми. Вони містять найрізноманітніші комбінації предметів з урахуванням інтересів студентів,

можливістю вищого навчального закладу самому визначати обсяг знань відповідно до вимог суспільства та запитів ринку щодо змісту кваліфікованої праці [10, с. 32].

У країнах із централізованою системою освіти (Франція, Німеччина, Польща, Україна) стандарт завжди існував у вигляді затверджених урядом навчальних планів, програм, підручників. Більшість навчальних планів мають обов'язкову частину та додаткову (яка враховує індивідуальність студента), а також факультативну, за якою потрібно засвоїти суму знань самостійно [6].

Такі європейські країни, як Швейцарія та Німеччина, з федеративною структурою державного устрою, обрали децентралізований і демократичний шлях розвитку національних систем освіти. Вищі навчальні заклади в Німеччині є юридично незалежними установами з правом на самоуправління. Вони мають повне право на визначення структури вищого навчального закладу, методів і змісту навчання, організації наукових досліджень. У компетенції органів управління перебувають питання контролю якості освіти.

У Великобританії введено загальнонаціональну перевірку успішності учнів і студентів з метою виявлення ступеня засвоєного ними матеріалу. У вищих навчальних закладах використовуються різні системи оцінювання навчальних досягнень: поряд із буквеною (якісною) застосовується кількісна кредитно-бальна система, яка дозволяє здійснювати рейтингове ранжування студентів. Ця система використовується також із накопичувальною метою під час навчання за кордоном або в межах безперервної освіти [7, с. 59].

У встановленні методів діагностики знань студентів більшість британських університетів наголошує на підсумкових іспитах. Проте часто проводиться поточний контроль з урахуванням його результатів під час вирішення питання про перехід на наступний рік чи рівень. Установа, яка проводить акредитацію вищих навчальних закладів, не торкається прерогатив навчального закладу з питань спеціалізації, а лише визначає якість підготовки інженерів з певної спеціальності та її відповідність рівню підготовки у вищій технічній школі. Такою установою у Великобританії є Рада з питань якості вищої освіти (HEQC). Актуальним у контексті інтеграції стає питання визнання документів про набуття вищої освіти.

У Великобританії немає встановлених правових норм щодо визнання закордонних дипломів і кваліфікацій. Академічні дипломи розглядаються суто індивідуально, а у випадку вимоги професійного визнання оцінку і перевірку ведуть визнані професійні асоціації, які мають право надати дозвіл на регульовану діяльність. Європейські конвенції з визнання документів про освіту Великобританія ратифікувала, але вони стосуються лише шкільних атестатів і бакалаврських дипломів [10, с. 56].

Італія є членом більшості міжнародних конвенцій з визнання Ради Європи та ЮНЕСКО, визнає і приймає Міжнародний та Європейський бакалавром. Угоди з Францією, Бельгією та Іспанією забезпечують автоматичне взаємовизнання атестатів, які дають допуск в університети. З Францією та Іспанією вже відбувається процес передачі кредитів, а також підписано двосторонні угоди про визнання дипломів з університетами Франції, Німеччини та Іспанії, що значно розширяє можливості студентів для продовження навчання та працевлаштування [7, с.18].

Дослідження процесів інтеграції показують, що держави не поспішають уніфікувати свої освітні системи. Однак прагнення до окреслення освітніх стандартів і визнання дипломів у європейському контексті визнається слушним з погляду на прогнозовану міграцію молоді, а також можливості навчання упродовж життя, перенавчання, пошуки

праці поза рідною країною. Грунтуючись на головних принципах Болонської угоди [1, с. 3-15], можна зробити висновок: головними критеріями трансформацій у національних освітніх системах Європи має бути співмірність, співвіднесеність і взаємовизнання результатів навчання у вищих навчальних закладах, що перебувають у полі Європейського освітнього простору [11, с. 83].

Висновки. Дослідження сучасного етапу формування й розвитку освітнього простору вищої освіти та інноваційних тенденцій до забезпечення адекватного державного управління, аналіз наукових підходів щодо розуміння сутності й ролі державного управління модернізацією системи вищої освіти України в умовах євроінтеграційних процесів дають підстави для таких висновків: за час дії болонських домовленостей виявлено й продемонстровано закономірні зближення і взаємозв'язок, взаємозумовленість і взаємопроникнення основних європейських освітніх систем.

Європейське співтовариство країн – членів Європейського Союзу прагне до об'єднання зусиль для вдосконалення національних систем освіти європейських країн на засадах всебічної інтеграції інтелектуального капіталу, тобто створення на теренах європейських держав своєрідного освітнього середовища, об'єданого поняттям “Європейський освітній простір”. Європейська перспектива загальноекономічної й соціальної інтеграції на сьогодні стала для України головним напрямом державної політики, а, відповідно, і реформування системи державного управління освітою.

Домінуючими рисами нової моделі освіти стають підвищення якості освіти, її доступність, ефективність та інноваційний характер.

У цьому контексті актуальним і перспективним є критичне вивчення й аналіз болонських угод, результати їх запровадження в європейських країнах і адаптація зарубіжного досвіду до вітчизняної системи вищої освіти. При цьому освітня політика й стратегія націлена на збереження національних освітніх цінностей, кращих освітніх традицій, академічних шкіл тощо.

Список використаних джерел

1. Болонський процес: стан та перспективи розвитку вищої освіти в Україні: збірник тез доповідей ІХ всеукр. наук.-метод. конф., Київ, 18-19 листопад. 2010 р. – К.: НТУУ “КПІ”, 2010. – Ч.1. – 292 с.
2. Бордакова О.М. Реалізація Болонського процесу у вищій освіті Франції і Польщі / О.М. Бордакова //Науковий вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Серія “Філософія. Політологія”. – К., 2010. – Вип. 96. – С. 143–146.
3. Бордакова О.М. Докторські програми як третій цикл Болонських реформ /О.М. Бордакова //Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – Ужгород, 2010. – Вип. 17. – С.160 – 162.
4. Бордакова О.М. Реалізація полікультурності в освітньому просторі вищої освіти //Практична соціальна робота і підготовка фахівців соціальної сфери: матеріали доповідей та повідомлень Міжнародного науково-практичного семінару /за ред. І.В. Козубовської. – Ужгород, 2010. – С. 82–85.
5. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін.; за ред. В.Г. Кремня. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2004. – 384 с.
6. Вхідження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж.: аналіт. звіт. Фонду

- «Міжнародний. Фонд дослідження. освіт. Політики»; кер. авт. Т.В. Фініков. – К.: Таксон, 2012. – 54 с.
7. Нова динаміка вищої освіти і досліджень для соціальних змін та розвитку /за ред. І. О. Вакарчука; упоряд.: Т.В. Фініков, Я.Я. Болюбаш, І.І. Бабин, Г.О. Усатенко. – К.: Агентство «Україна», 2009. – 64 с.
 8. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти: Указ Президента України від 30.09.2010 р. № 926/2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.prezident.gov.ua>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
 9. Розлуцька Г. Інноваційні технології в педагогічному процесі вищої школи //Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – Ужгород, 2011. – Вип. 20. – С.121–123.
 10. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bologna2009_benelux.org. – Загол. з екр. – Мова англ.
 11. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка : навч. посібн. / М.М. Чепіль. – Київ: Академічне видання, 2014. – 216 с.

Перчак Иван, Розлуцкая Галина. Особенности структуры высшего образования в европейских странах.

В статье изучены и проанализированы европейские системы высшего образования в условиях интеграции в европейское образовательное пространство, а также общие и отличительные черты систем высшего образования в европейских странах.

Ключевые слова: *Европейское образовательное пространство, высшее образование, евроинтеграционные процессы.*

Perchak Ivan, Rozlutska Galina. Features of the structure of higher education in European countries.

In Article the article is devoted to the study and analysis European systems of higher education in terms of integration into The European Higher Education Area. Joint and distinctive features have higher education systems in European countries.

Keywords: *European educational space, higher education, eurointegration process.*

УДК 37.013.78:316.77

Попадич Олена, Леспух Марія

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

У статті здійснено аналіз понять комунікативна культура, комунікативна поведінка, моделювання, педагогічна ситуація; визначено сутність поняття моделювання педагогічних ситуацій як засобу формування комунікативної культури майбутнього педагога вищої школи; запропоновано визначення «моделювання педагогічних ситуацій»; встановлено, що моделювання педагогічних ситуацій формує комунікативну культуру педагога та дозволяє вільно реагувати на проблемні ситуації, що виникають у його професійній діяльності.

Ключові слова: комунікація, комунікативна культура, комунікативна поведінка, моделювання, педагогічна ситуація, педагог.

Постановка проблеми. У сучасних соціокультурних умовах суспільство виділяє якісно нові вимоги до педагога, рівня його освіти, професіоналізму, ціннісних орієнтацій, духовно-моральної та комунікативної культури, які стають невід'ємною частиною його життєдіяльності.

У зв'язку з цим проблема формування комунікативної культури педагога набуває особливої значущості, адже, опановуючи загальнокультурними та професійними комунікативними компетенціями, майбутній педагог краще орієнтується у різних галузях соціального і професійного життя, швидше набуває навиків толерантної взаємодії з колегами та студентами, вчиться встановлювати міжособистісні та ділові контакти, набуває здатності зрозуміти і прийняти того, хто навчається.

Оскільки відсутність комунікативної культури педагога (у нашому випадку вищої школи) призводить до непорозумінь, зниження його авторитету та, в кінцевому результаті, до неефективного засвоєння навчального матеріалу студентами, то саме теоретичне обґрунтування моделювання педагогічних ситуацій як засобу формування комунікативної культури майбутнього педагога вищої школи стало предметом нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій наукової літератури показав, що феномен комунікативної культури є об'єктом дослідження філософів, психологів, педагогів, соціологів, лінгвістів, культурологів. Так, проблеми комунікативної підготовки студентів досліджені в роботах Р. Артем'євої, Е. Боровиної, А. Позднякової та ін.; проблема формування комунікативно-мовленнєвої культури особистості досліджена в роботах Б. Ананьєва, Л. Буєвої, В. Васильєвої, М. Кагана, А. Шамова та ін.; закономірностям формування у педагогів комунікативних умінь і навичок присвячені роботи Н. Кузьміної, А. Леонтєва, А. Мудрика, В. Руденко та ін.; формуванню професійної культури особистості присвячені роботи В. Ісаєва, А. Маркової, Д. Фельдштейна та ін.

Проведені дослідження сприяли систематизації та узагальненню наукової інформації про стан проблеми, що вивчається. Разом з тим до теперішнього часу

не досліджено питання теоретичного обґрунтування моделювання педагогічних ситуацій як засобу формування комунікативної культури педагога. Це і обумовило вибір проблеми дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні питання теоретичного обґрунтування моделювання педагогічних ситуацій як засобу формування комунікативної культури майбутнього педагога вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Готовність майбутнього педагога вищої школи до професійної діяльності полягає, у тому числі, в умінні будувати розв'язок навчально-виховних ситуацій. Формування і підвищення комунікативної культури повинно бути спрямоване на розвиток професійних якостей майбутнього педагога вищої школи, його здібностей, на здатність вміло використовувати теоретичні знання при моделюванні педагогічних ситуацій, які є засобом підвищення комунікативної культури. Для того, щоб перейти до власне з'ясування і вирішення проблеми, необхідно проаналізувати основні категорії нашого дослідження, а саме: комунікація, комунікативна культура, комунікативна поведінка, моделювання, педагогічна ситуація, моделювання педагогічних ситуацій.

Як відомо, комунікація – це складний багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми, що породжується потребами спільної діяльності та включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини [2]. Комунікативність – явище багатогранне і включає в себе цілий комплекс компонентів, найголовнішими з яких є: здатність відчувати задоволення від процесу комунікації, бажання знаходитись у товаристві інших людей; альтруїстські тенденції. Зазначимо, що комунікабельність як якість особистості педагога – це одне ціле, що складається з трьох компонентів: потреби в спілкуванні, позитивного емоційного самопочуття до, під час та після спілкування, а також комунікативної культури.

Як зазначає Н. Дика, «культура мови» – це показник її унормованості, що визначається загальноприйнятими нормами – орфоепічними, лексичними, словотворними, граматичними, правописними та стилістичними [3, с. 27]. Ми вважаємо, що комунікативна культура майбутнього педагога вищої школи, спираючись на здобутки мовної культури, пов'язана з високим рівнем його загальної культури. Погоджуємося з думкою В. Сухомлинського, який визначив такі умови комунікативної культури: уміння володіти різними засобами непогодження з вчинками людей (подив, розчарування, мовчазна задумливість, жаль, здивування), уміння в будь-якому конфлікті знайти компромісний зв'язок і там самим уникнути глибокої психологічної травми, багатство мови, природжена інтелігентність, високо розвинутий літературний стиль [7, с. 597].

Ми вважаємо, що показником комунікативної культури педагога, засобом самовираження і самоутвердження його особистості є його мовлення. Однак, аналізуючи мовлення педагога, часто використовують термін “комунікативна поведінка”. У сучасній науковій літературі під комунікативною поведінкою розуміють не лише процес говоріння, повідомлення чогось, а таку організацію мовлення й, відповідно до нього, невербальної поведінки педагога, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування й характер взаємин між педагогом та студентом, на стиль їх діяльності. Комунікативна поведінка педагога оцінюється відповідно до того, що і як він говорить, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його

слова, на яку реакцію студентів розраховані. Педагогічна ефективність мовлення педагога багато в чому залежить від рівня володіння мовою, вміння здійснювати правильний вибір мовних засобів. Педагогічна ефективність комунікативної поведінки педагога передусім залежить від того, який стиль спілкування зі студентами притаманний викладачу, які в нього установки на взаємодію зі студентами, якою мірою він відчуває психологічні особливості ситуації мовлення.

Зважаючи на сказане вище, зауважимо, що рівень комунікативної культури педагога визначається рівнем культури його мовлення і спрямуванням його комунікативної поведінки. Вимоги до комунікативних якостей мовлення педагога вищої школи зумовлені функціями, які воно (мовлення) буде виконувати в педагогічній діяльності, вимагаючи відповідної комунікативної поведінки. Найголовнішими серед них є: комунікативна – встановлення і регуляція взаємовідносин між викладачем та студентом, психологічна – створення умов для забезпечення психологічної свободи студента, прояву індивідуальної своєрідності його особистості, пізнавальна – забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації студентами, формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань, організаційна – забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності студентів.

На нашу думку, у формуванні комунікативної культури майбутніх педагогів вищої школи, а, отже, і в ефективності навчально-виховного процесу чільне місце відіграє моделювання педагогічних ситуацій. Моделювання виступає як особливий евристичний метод у дослідженнях, навчанні і, одночасно, може використовуватися в якості засобу формування комунікативної культури майбутнього педагога.

Розглянемо моделювання як одну з основних категорій нашого дослідження. Моделлю у сучасній філософії називають будь-яку систему, реальну або уявну, яка знаходиться в певних відношеннях з іншою системою (оригіналом, об'єктом, прототипом чи натурою) [1, с. 87]. При цьому виконуються такі умови: між моделлю і оригіналом є відношення подібності, форма яких явно виражена і точно зафіксована (умова аналогії); модель у процесах наукового пізнання є замінником об'єкта, що вивчається (умова репрезентації); вивчення моделі дозволяє отримати інформацію про оригінал (умова екстраполяції). Ці умови є необхідними і достатніми ознаками моделі. Вони взаємопов'язані і обумовлюють одна одну. Відсутність хоча б однієї з них позбавляє систему її модельного характеру. Водночас ці умови достатньо пояснюють всі специфічні особливості моделі як своєрідного засобу наукового дослідження і наукового пізнання. У науковій літературі зустрічається низка класифікацій моделей. Залежно від характеру дослідження кожен з науковців у основі класифікації моделей використовує ті чи інші властивості. Найбільш поширеною є класифікація моделей, в основу якої покладено спосіб побудови моделі. Відповідно до неї розрізняють розумові (ідеальні) та матеріальні моделі. У педагогіці застосовуються як матеріальні, так і розумові моделі. Моделі матеріальні виконують роль чуттєвої опори навчального пізнання. Розумові моделі в навчанні знаходять своє застосування в основному тоді, коли необхідно за допомогою певного образу цілісно уявити явище, яке вивчається. Саме моделюванням називається дослідження об'єктів пізнання за їх моделями, побудова і вивчення моделей реально існуючих об'єктів. У наукових дослідженнях моделювання – це

один із методів пізнання. Завдяки цьому методу отримують знання про об'єкт не шляхом безпосереднього його вивчення, а методом вивчення його на моделі. За допомогою моделювання можливе абстрагування від несуттєвих рис, що в значній мірі полегшує завдання вивчення або використання об'єктів пізнання.

Необхідно звернути увагу на те, що моделювання в педагогіці полягає у створенні уявних ситуацій, які виступають для дослідника в значенні проблеми, що вимагає певного педагогічно-професійного реагування і розв'язання. Об'єктивно кожен педагог постійно розв'язує педагогічні ситуації, аналізує їх і на цій основі ставить нові завдання, визначає шляхи досягнення цілей навчання та виховання. Є. Чак зазначає: «Ефективність діяльності педагога-практика визначається не тільки знаннями спільних законів, але й тими обставинами, тими умовами і ситуаціями, в яких знаходить свій прояв той чи інший закон» [8, с. 57].

Розглянемо детальніше ситуації, які виникають у професійній діяльності педагога. Г. Нагорна, Л. Савченко розглядають педагогічну ситуацію через спілкування: взаємодія між вчителем та учнем, яка поєднується з можливістю виховного або навчального впливу на учня [5, с.18; 6, с.87]. І. Зязюн та ін. дають таке визначення педагогічної ситуації: «Педагогічна ситуація – це завжди осмислення і аналіз обставин з метою їх перетворення, переведення на новий рівень, який наближає до мети педагогічної діяльності» [4, с. 82]. Це дає підстави зробити таке узагальнення: педагогічною ситуацією прийнято називати сукупність певних умов, обставин, станів, які склалися в даний момент під час взаємодії педагога з вихованцями.

Спираючись на оціночні та інтегративні характеристики, ми формуємо визначення, яке використовується у нашому дослідженні: моделювання педагогічних ситуацій – це утворення таких ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінюються символами; відношення між учасниками діяльності складаються не природно, а створені спеціально, штучно під керівництвом педагога; ці ситуації є штучно вичлененими фрагментами певного процесу і відображають його не всебічно і цілісно, а тільки в певних якостях та відношеннях.

Загалом моделювання педагогічних ситуацій у процесі формування комунікативної культури майбутнього педагога вищої школи (аналіз цих ситуацій, проектування способів реагування в цих ситуаціях, розігрування дій в умовах, запропонованих ситуацією) дозволяє перетворити і синтезувати знання, здобуті при вивченні окремих теоретичних дисциплін, використовувати їх для розв'язання практичних завдань. Розуміти своїх вихованців, поважати їх і ставити до них об'єктивні вимоги, включати їх в активну діяльність педагог буде готовий лише тоді, коли в процесі навчання він змодельює різноманітні ситуації, що є типовими для навчально-виховного процесу. Головною й найзагальнішою вимогою до моделювання є суттєвість подібності і несуттєвість відмінностей моделі з оригіналом у світлі конкретно поставленого пізнавального завдання. Ми вважаємо, що основна мета моделювання педагогічних ситуацій у формуванні комунікативної культури майбутнього педагога вищої школи – це формування і розвиток його “педагогічного мислення”, тобто його вміння використовувати теоретичні положення психології, педагогіки і методики до конкретних педагогічних ситуацій, які мають місце в практиці навчально-виховної роботи. Звідси й три основні методи моделювання педагогічних ситуацій: педагогічний аналіз, педагогічне проектування, педагогічний синтез. Крім того, складовими

частинами педагогічних ситуацій є такі поняття, як “педагогічні завдання”, “педагогічні ігри”, “ділові ігри”, “конфліктні ситуації”, “проблемні ситуації”.

Отже, моделювання педагогічних ситуацій потребує цілісного підходу до навчально-виховного процесу у ВНЗ, варіативності, розгалуженості й злагодженості педагогічних дій, спрямованих на творче використання комунікативної культури у навчально-виховному процесі, у безпосередній практиці та органічній єдності й спостереження навчально-виховного процесу з поступовим і поетапним включенням майбутніх педагогів у роботу зі студентами.

Моделювання процесів реальної взаємодії, спілкування і комунікації викладача та студентів ставить за мету формування у педагогів уміння будувати свої власні взаємовідносини зі студентом чи групою студентів, домагатись здійснення своїх планів, що виражаються в реальному ефекті педагогічного впливу.

Отже, моделювання педагогічних ситуацій формує комунікативну культуру педагога та дозволяє вільно реагувати на проблемні ситуації, що виникають у його професійній діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, проблема формування комунікативної культури педагога є актуальною та привертає увагу багатьох дослідників. У сучасній науково-педагогічній літературі термін “комунікативна культура” розглядається як система засобів і навичок органічної взаємодії педагога та вихованців, у зміст якої входить обмін інформацією, пізнання особистості, прояв виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів. Оскільки формування комунікативної культури майбутнього педагога вищої школи носить творчий характер, то саме моделювання педагогічних ситуацій передбачає створення умов, максимально наближених до навчання і виховання. Враховуючи, що проблема формування комунікативної культури педагога багатогранна і наведене дослідження не може розкрити всіх її аспектів, перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні формування комунікативної культури майбутніх педагогів вищої школи в умовах позанавчальної діяльності та в процесі проходження педагогічної практики.

Список використаних джерел

1. Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: монографія /О.С. Березюк. – Житомир: ЖДПУ, 2011. – 174 с.
2. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://uk.wikipedia.org/wiki>>. – Загол. з екр. – Мова укр.
3. Дика Н. Поняття культури мовлення учнів /Н.Дика // Дивослово – 2013. – №2. – С.50.
4. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А.Зязюн, І.Ф.Крамущенко, І.Ф.Кривонос – К.: Вища школа, 1997. – 349с.
5. Нагорна Г.О. Формування вмінь аналізувати педагогічні ситуації: автореф. дис. на зд. наук. ст. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /Г.О. Нагорна. – К., 1983. – 24 с.
6. Савченко Л.О. Комунікативні процеси у навчанні. /Л.О. Савченко – К., КДНЕУ, 1996. – С.124.

7. Сухомлинський В.О. Лист про педагогічну етику/ В.О. Сухомлинський// Вибр.твори: В 5 т. – К., 1977. – Т.5. – С. 591-600.
8. Чак Є.Д. Барви нашого слова./Є.Д.Чак – К.:Вища школа, 1989. – С.176.

Попадич Елена, Леспух Мария. Теоретическое обоснование моделирования педагогических ситуаций как средства формирования коммуникативной культуры педагога.

В статье осуществлен анализ понятий коммуникативная культура, коммуникативное поведение, моделирование, педагогическая ситуация; определена сущность понятия моделирование педагогических ситуаций как средства формирования коммуникативной культуры будущего педагога высшей школы; предложено определение «моделирование педагогических ситуаций»; установлено, что моделирование педагогических ситуаций формирует коммуникативную культуру педагога и позволяет свободно реагировать на проблемные ситуации, возникающие в его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *коммуникация, коммуникативная культура, коммуникативное поведение, моделирование, педагогическая ситуация, педагог.*

Popadych Olena, Lespuh Mary. Theoretical rationale modeling pedagogy situations as a means of teacher' communication culture.

The article analyzes the concepts of communicative culture, communicative behavior, modeling, pedagogy situation; the concept of simulation teaching situations as a means of future teacher's in high school communicative culture is determined; the definition of «simulation teaching situations» is proposed; found that simulation teaching situations forms the teacher's communicative culture and allows you to freely respond to problem situations arising from his professional activities.

Keywords: *communication, communicative culture, communicative behavior, modeling, teaching situation, teacher.*

УДК 378.091.3

Салук Галина

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Актуальність проблеми визначається потребою забезпечення педагогічних умов, необхідних для формування творчого мислення студентів. В статті розглядаються особливості розвитку творчого мислення студентів вищих навчальних закладів, визначаються педагогічні умови, що сприятимуть формуванню творчого мислення студентів.

Ключові слова: педагогічні умови, творче мислення, якість підготовки фахівців.

Постановка проблеми. В усіх сферах суспільного життя України відбуваються трансформації. Конкуренція на ринку праці, грандіозний потік інформації, розвиток науки і техніки вносять суттєві зміни у наше життя, визначають нові пріоритети і цінності.

Усі ці перетворення накладають відбиток й на систему вищої освіти, висуваючи нові вимоги до організації та якості підготовки фахівців. Нині існує запит на виховання творчої особистості, індивідуальності, здатної на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Тому важливим завданням професійної підготовки фахівців є розвиток творчого мислення студентів. Результатом творчої співпраці викладачів і студентів можуть стати нові педагогічні проекти та моделі освіти, методи, технології навчання та виховання, навчальні програми, підручники та посібники. Актуальність теми дослідження обумовлюється, таким чином, необхідністю докорінного оновлення змісту професійної освіти, активізацією науково-педагогічної ініціативи і творчості, спрямованих на пошук нових резервів якісної підготовки фахівців, їхньої компетентності і особистісної зрілості. Такий підхід відомий у педагогіці, що відображено в працях вітчизняних і зарубіжних авторів (А. Вербицького, В. Давидова, З. Гіптерс, В. Рахманіна, Г. Щукіної та ін.), які досліджували сутність поняття "творча активність", її форми, типи, характеристики, а також взаємозв'язок складових елементів творчої моделі навчання. Проте в сучасних умовах ця проблема набуває нового звучання, нових відтінків. Зокрема бракує інноваційних авторських методик формування творчих умінь самостійної діяльності студентів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розвитку творчого мислення активно розробляється у педагогіці: І. Волощук (педагогічні основи розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах сільської загальноосвітньої школи), Н. Гавриш (розвиток мовленнєво творчої діяльності в дошкільному віці), Н. Кічук (формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки), С. Сисоєва (теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня) та ін. Це стимулює подальший пошук різних підходів до проблеми та оптимальних шляхів її вирішення.

Мета статті – аналіз педагогічних умов, що сприяють формуванню творчого мислення студентів у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. У визначенні С.У. Гончаренка [4] активність особистості – це здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра

цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури. Творчий потенціал особистості проявляється у творчості, творчих завданнях, спілкуванні. Тому у процесі підготовки фахівців слід звертати увагу на формування в студентів різноманітних, глибоких і міцних знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності студентів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань. Творчість – найфундаментальніша характеристика людської природи, це – потенціал, притаманний кожній людині від народження. Саме цей чинник стимулює розвиток широкого спектру соціально-ціннісних якостей особистості, таких, як ініціативність, самостійність, організованість, відповідальність, комунікативність, нестандартність мислення.

Розвиток творчих засад навчального процесу у ВНЗ стає важливою умовою виховання загальнолюдських цінностей та гуманістичних ідеалів студентської молоді, що забезпечує їх перехід в особистісну суб'єктивну систему цінностей [1].

Якщо раніше творчість була лише властивістю діяльності, то на сьогоднішній день особлива увага звертається на стрижень творчості, а саме на взаємодію людей, детерміновану не лише їх особистісними якостями, а й соціальними чинниками, наприклад, поділом праці й кооперацією діяльності, розбіжністю інтересів, потреб і необхідністю їх узгодження. Суспільне середовище виступає стосовно особистості необхідною умовою її становлення і розвитку. Особистість розглядається як активний суб'єкт історії, суб'єкт формування свого "Я", суб'єкт творення свободи діяльності [3].

Творча спрямованість особистості є передумовою будь-якої творчої діяльності, в процесі якої формуються і розвиваються творчі здібності. Велику роль у розвитку творчих здібностей відіграє навчальна діяльність.

Основною дидактичною проблемою, що постає перед викладачем при організації освітнього процесу у вузі, виступає навчання прийомам і навичкам творчої діяльності. Гуманітарний цикл предметів професійної підготовки студентів спрямований на формування понятійно-образної і практичної структури творчого мислення студентів [7].

Серед існуючих технологій і форм підготовки як найбільш продуктивних у справі розвитку творчого мислення студентів виступають проблемно-пошукові, дослідницькі та колективно-групові технології навчання. Дослідницька діяльність студентів забезпечує підготовку творчо мислячих фахівців, що мають навички наукової діяльності, самостійного аналізу можливостей використання досягнень науки і передового досвіду, навички практичної участі в роботі наукових колективів.

Мислення як процес інтелектуальної діяльності має складну будову, воно залежне від безлічі факторів, враховуючи які, необхідно розвивати творчу складову інтелектуальних здібностей [8].

Індивідуальні досягнення, у тому числі й творчі, визначаються рівнем загального інтелекту, тобто високий інтелект є необхідною умовою для творчих досягнень, але не достатньою, досягнення творчої межі буде залежати від низки інших якостей особистості (мотивації, компетентності, працездатності).

Для розвитку творчого мислення необхідно, але не досить, високого інтелектуального розвитку, певного обсягу знань, рівня інтелектуальних здібностей, спадкових та вроджених задатків [5]. Завданням викладача вищої школи є

спрямованість навчання на розвиток інтелектуальних здібностей, збільшення обсягу знань (отриманих максимально самостійно).

Дослідження творчого мислення – складна проблема, передбачає вирішення найважливіших методологічних питань природи творчості, джерел розвитку творчого мислення, співвідношення у цьому процесі біологічного і соціального, об'єктивного і суб'єктивного, індивідуального і суспільного і т.п. Складність проблеми полягає в тому, що внутрішня сутність явища недоступна безпосередньому дослідженню. Тому, незважаючи на багатовікову історію вивчення, творче мислення залишається недостатньо дослідженим.

У наш час спостерігається високий темп розвитку науки і техніки, створення думуючих машин, на які перекладаються все більш складні функції, що піддаються формалізації. Це звільняє людину для творчої діяльності. Відповідно до цього різко зростають вимоги до творчого мислення, яке дозволяє людині ставити нові проблеми, нові рішення в умовах невизначеності, безлічі виборів, робити відкриття, що не впливають безпосередньо з вже наявних знань. Цей аспект розумової діяльності має свої специфічні особливості, без знання яких не можна підвищити її ефективність.

Не вникаючи в деталі термінологічних дискусій, потрібно постаратися визначитися щодо змісту поняття “творче мислення” з позицій предмета педагогіки вищої школи, тобто відповісти на запитання, що нам належить розвивати в процесі навчання студентів.

У педагогіці можна виділити два основних напрями розкриття сутності творчого мислення через описові моделі – опис процесуальних рис творчої діяльності та характерологічних якостей творчої особистості. Проте сьогодні питання полягає не у виборі тієї чи іншої моделі, а в доказі взаємозалежності процесуального та особистісного аспектів мислення. Звідси випливає, що описові моделі творчого мислення повинні містити як процесуальні, так і особистісні його характеристики.

Навчання у вузі можна розглядати як своєрідний технологічний процес розвитку творчого мислення, формування активної, ініціативної особистості, яка вміє при опорі на фундаментальні наукові знання глибоко аналізувати і приймати обґрунтовані рішення у процесі здійснення своїх функціональних обов'язків.

Виділяючи навчання як один з середовищних факторів розвитку творчого мислення студентів, зупинимося докладніше на його ролі і місці серед всіх інших формуючих впливів. При цьому визначимо можливості розвивального навчання, межі цих можливостей.

Більшість представників зарубіжної педагогічної думки нерідко заперечують істотний вплив навчання на розвиток мислення. Саме інтелектуальний розвиток тлумачиться ними як цілком самостійний процес, що протікає відповідно до внутрішніх закономірностей, які залежать від навчання. Навчання в даному випадку розглядається як умова пристосування педагогічного процесу до інтелектуального розвитку учня. Інакше кажучи, педагогічний процес ніби слідує за розвитком.

У вітчизняній педагогіці вже в 30-і рр. була запропонована система навчання, орієнтована на всебічний розвиток особистості. Основна теза її полягала у тому, що інтелектуальний розвиток людини, як і її загальний розвиток, обумовлені навчанням.

Найбільш розгорнуто ця ідея представлена в поглядах Л.С. Виготського і працях його учнів. Л.С. Виготський [2] стверджував, що правильно організоване навчання веде за собою розумовий розвиток, викликає до життя цілу низку процесів, які без навчання взагалі були б неможливими. При цьому він підкреслював, що навчання є

внутрішньо необхідний і загальний момент у процесі розвитку не природних, але історичних особливостей людини. Якщо підсумувати основні ідеї концепції, то вони зводяться до таких положень:

- 1) навчання веде за собою розвиток творчого мислення;
- 2) навчання враховує психофізіологічні можливості інтелектуального розвитку і випереджає його в межах “зони найближчого розвитку”;
- 3) процеси навчання і розвитку творчого мислення протікають у діалектичній єдності: навчання включає процес інтелектуального розвитку, а не надбудовується над ним;
- 4) розвиток творчого мислення пов’язаний із всебічним розвитком особистості і виступає як форма привласнення історично виробленого “стилю мислення”.

На основі цих ідей у педагогіці активно розвивається концепція розвивального навчання, яка має безліч відтінків, підходів, але суть її зводиться до того, що це навчання, забезпечуючи повноцінне засвоєння знань, впливає на інтелектуальний розвиток, розвиток творчого потенціалу особистості (В.В. Давидов [5], З.І. Калмикова [6], І.С. Якиманська [9] та ін.).

У педагогіці вищої школи вкоренилося положення, згідно з яким розвиток виступає одним з аспектів підготовки студентів. При цьому розвиток розуміється як цілеспрямований процес функціонального вдосконалення розумової діяльності студентів відповідно до вимог їхньої майбутньої професії та умов роботи. Він виражається у формуванні в студентів здатності аналізувати, синтезувати, узагальнювати, конкретизувати, абстрагувати, тобто всього того, що становить основу творчого мислення. Іншими словами, під розвитком мається на увазі цілеспрямований процес формування у студентів структури творчого мислення, що тягне за собою розвиток інтелектуального потенціалу особистості.

Теоретичне положення про можливість керованого розвитку творчого мислення студентів у процесі навчання базується на результатах експериментальних досліджень. Було показано, що навчання досягає розвиваючого ефекту при опорі на певні закономірності розвитку інтелектуальних якостей. Крім того, виявлено залежність цього процесу від сформованості активного і глибокого інтересу до розумової діяльності, від постійно зростаючих інтелектуальних навантажень, від поєднань емоційного та раціонального в пізнанні, від активної самостійної роботи. Ці закономірності відображено в принципах розвиваючого навчання: активності, навчання на високому рівні складності, емоційної насиченості, усвідомлення і саморегуляції своєї розумової діяльності.

Результати експериментальних досліджень показали, що в його основу повинні бути покладені об’єктивні закономірності інтелектуального розвитку, які найбільш повно проявляються при дотриманні таких умов [9]:

- розвиток творчого мислення має виступати об’єктивно і суб’єктивно значимою метою як для викладача, так і для студентів;
- у розвитку творчого мислення необхідно здійснювати єдність процесуального та особистісного підходів, тому що інтелектуальний розвиток студента тісно пов’язаний з його життєвими планами і досвідом;
- викладач повинен володіти прийомами управління розвитком інтелектуальних якостей студентів, знати критерії оцінки рівня їх розвитку, уміти гнучко коригувати даний процес в міру необхідності;
- студент повинен чітко уявляти шляхи і способи розвитку в собі необхідних якостей і творчого мислення в цілому, поступово опановувати особисту самооцінку

інтелектуальних вмінь, усвідомлено концентрувати зусилля на розвитку сильних та подоланні слабких сторін розумової діяльності;

– студент досягає високої ефективності розвивального навчання, якщо він володіє методикою цілеспрямованого створення пізнавальних протиріч. Однією з форм управління інтелектуальним розвитком є створення в процесі навчання проблемних ситуацій;

– процес становлення гнучкого мислення повинен йти у міру переходу від вирішення проблемних завдань під керівництвом викладача до самостійного пошуку суперечливих сторін явищ, знаходження проблемних ситуацій та їх вирішення;

– для ефективного вирішення пізнавальних завдань високого рівня складності студент повинен послідовно та свідомо опановувати систему прийомів розумової діяльності;

– управління цим процесом з боку викладача доцільно здійснювати шляхом демонстрації образів, акцентування уваги на рефлексивній сфері мислення, аналізу вдалих і невдалих ходів вирішення завдань, створення атмосфери, що стимулює творчість;

– управління інтелектуальним розвитком слід здійснювати і через сферу постійного підвищення рівня пізнавальної складності розв'язуваних завдань, узагальнення досліджуваного матеріалу і закріплення його в пам'яті студентів на рівні законів, принципів, функціональних систем;

– однією з умов оптимізації управління розвитком інтелектуальних якостей повинен бути активний обмін інформацією між викладачем і студентом, надання йому можливості проявити себе в ролі дослідника при вирішенні навчальних, науково-дослідницьких і професійних завдань;

– результатом навчання має бути розвинена здатність творчо підходити не лише до вирішення теоретичних проблем, але і завдань практичного спрямування.

Висновки. В результаті інтенсивних економічних змін, пов'язаних з переорієнтацією на ринкові відносини, реформуванням системи освіти в Україні, культурним відродженням країни, гуманізацією суспільства – нині зростає потреба у кваліфікованих кадрах нового типу, які вміють ефективно й творчо вирішувати поставлені завдання. Важливим завданням є створення педагогічних умов для формування творчого мислення у студентів з метою повноцінної соціальної реалізації їх особистості.

Аналіз поняття творчого мислення та підходів до його формування уможливив визначення педагогічних умов, дотримання яких забезпечує формування творчого мислення студентів у процесі навчання у ВНЗ. До них належать: відповідні організаційні форми та прийоми, стиль навчання та виховання, ефективність та результативність здійснення побудови змісту навчального процесу, рівень професіоналізму викладача та студента.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням педагогічних умов формування творчого мислення студентів, впровадженням у навчальний процес нових методів, які спрямовані на розвиток творчої особистості; визначенням факторів формування розумових здібностей і пізнавальних потреб, що ведуть до розвитку творчого мислення студентів вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход /А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.

2. Выготский Л. С. Мысль и слово / Л. С. Виготський. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с. (Серия “Мир Психологии”)
3. Гончаренко С.У. Проблеми розвитку мислення і творчої уяви студентів у процесі самостійного розв’язування навчальних технічно-творчих завдань / С.У. Гончаренко, П.А. Яковичин // Наукові записки ВДПУ ім.М. Коцюбинського: Серія «Педагогіка і психологія». – 2000. – №2. – С. 83–89.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1996. – 243 с.
6. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200с.
7. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С.77–82.
8. Лернер И. Проблемное обучение / И. Лернер. – М.: Педагогика, 1984. – 64 с.
9. Якиманська І. С. Особистісно-орієнтоване навчання в сучасній школі / І.С.Якиманська. – М.: “Вересень”, 1996. – 96 с.

Салук Галина. Педагогические условия формирования творческого мышления студентов.

Актуальность проблемы определяется необходимостью обеспечения педагогических условий, необходимых для формирования творческого мышления студентов. В статье рассматриваются особенности развития творческого мышления студентов высших учебных заведений, определяются педагогические условия, способствующие формированию творческого мышления студентов.

Ключевые слова: педагогические условия, творческое мышление, качество подготовки специалистов.

Saluk Galina. Pedagogical conditions of creative thinking students.

Background determined by the need to ensure pedagogical conditions necessary for the formation of creative thinking of students. The article deals with the peculiarities of creative thinking of students in higher education are determined pedagogical conditions that promote the formation of creative thinking of students.

Keywords: pedagogical conditions, creative thinking, quality of training.

УДК 371.132+378.141

Староста Володимир, Гренцер Ярослав

ТЕСТУВАННЯ В СИСТЕМІ КОНТРОЛЮ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ: СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Авторами проаналізовано поняття «контроль навчальних досягнень». За результатами анкетування студентів досліджено їх ставлення до контролю та тестування у контексті професійної підготовки. Авторами показано позитивну кореляцію між об'єктивністю контролю та мотивацією навчання; тестування подобається студентам; доцільно поліпшувати мотивацію навчання та об'єктивність контролю під час тестування.

Ключові слова: *контроль навчальних досягнень, тест, тестування, педагогічне дослідження, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Методи контролю і самоконтролю – обов'язкові складові елементи процесу навчання, які надають йому логічної, змістової, організаційної і методичної завершеності і, таким чином, сприяють тому, щоб отримати реальне і достатньо цілісне бачення всього процесу навчання, що є наслідком спільної діяльності педагога та учнів/студентів; виявити рівень навчальних досягнень учнів/студентів, а також їх типові помилки, прогалини у здобутих знаннях та сформованих уміннях; з'ясувати методичні досягнення та недоліки у роботі педагога, визначити шляхи подолання останніх внесенням необхідних коректив до процесу навчання тощо.

Для підвищення ефективності підготовки сучасних фахівців велике значення має осучаснення системи контролю результатів навчання застосуванням тестування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання означеної проблеми показує, що тестування як один із ефективних методів контролю навчальних досягнень стає важливим інструментом в освітньому процесі.

Вивчення сучасної вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури дозволяє виокремити таких дослідників проблем контролю навчальних досягнень учнів/студентів та тестування, як зокрема: В. Аванесов, А. Анастасі, Ж. Байрамова, В. Беспалько, О. Бугайов, І. Булах, Т. Ільїна, К. Інгенкамп, М. Кларін, Є. Коршак, О. Ляшенко, О. Петрашук, Дж. Равен, С. Раков, Ю. Романенко, Т. Тализіна та ін.

Тестові технології та моніторинг в системі освіти України проаналізовано авторами [6]. Різні аспекти тестування як предмета педагогічного дослідження можна виявити в багатьох дисертаціях, наприклад: В. Ландсман [5] – системна організаційно-педагогічна діяльність із впровадження зовнішнього стандартизованого тестування в Україні; О. Масалітіна [7] – педагогічні умови ефективності застосування тестів успішності як засобу контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів; О. Петрашук [11] – теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів; Л. Плетньова [12] – лінгводидактичні засади системи тестів з морфології української мови в основній школі; О. Чаркіна [16] – педагогічне тестування як засіб контролю за навчальним процесом та інші.

З нашого погляду, недостатня ефективність традиційних методів контролю та необхідність їх урізноманітнення, підвищення об'єктивності сприяли пошуку можливих підходів до використання тестів під час контролю навчальних досягнень

учнів шкіл, студентів вищих навчальних закладів, курсантів післядипломної освіти тощо. Таким чином, тестування стає важливим інструментом в освітньому процесі та предметом численних педагогічних досліджень.

Метою статті є висвітлення значення тестування в системі методів контролю результатів навчання та ставлення студентів до тестування у контексті їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз трактування поняття «контроль» в різних джерелах дав нам змогу виокремити суттєві ознаки поняття «контроль» у таких аспектах:

- *контроль як компонент системи навчальної діяльності* – завершальний компонент оволодіння певним змістовим блоком і своєрідна зв'язуюча ланка в системі навчальної діяльності особистості [3, с. 417];

- *контроль як система, процес і результат* – нагляд, спостереження, перевірка успішності учнів/студентів [2, с. 224; 3, с. 417]; виявлення, вимір і оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів (тих, хто навчається) [8, с. 639; 10, с. 156-157]; система перевірки результатів навчання і виховання студентів; перевірка, оцінювання і облік успішності учнів [9, с. 273]; перевірка, оцінювання (як процес) і оцінка (як результат) перевірки [10, с. 156-157; 13, с. 373]; педагогічний супровід, спостереження і перевірка успішності навчально-пізнавальної діяльності студентів [14]; усвідомлене, планомірне спостереження та фіксація вербальних і практичних дій вихованців [18, с. 404];

- *контроль як мета діяльності* – отримання об'єктивної інформації про навчально-виховний процес [2, с. 224]; встановлення зворотного зв'язку, тобто отримання викладачем інформації про результати навчальної діяльності студентів і прийняття рішення про характер наступної діяльності в залежності від цієї інформації [4, с. 69]; з'ясування рівня набуття ними соціального досвіду, опанування програмного матеріалу, оволодіння теоретичними і практичними знаннями, навичками й уміннями та формування в них певних особистісних і професійних рис [18, с. 404];

- *контроль як дидактичний засіб управління навчанням* – забезпечення ефективності формування знань, умінь і навичок, використання їх на практиці, стимулювання навчальної діяльності студентів, формування у них прагнення до самоосвіти [15, с. 288].

Розглянемо підходи до трактування основних понять, які посідають центральне місце в системі тестового контролю результатів навчання, – педагогічний тест, тест навчальних досягнень, завдання в тестовій формі і тестове завдання.

Згідно з [1, с. 7], саме тестове завдання є одним з видів педагогічного завдання, яке можна визначити як засіб інтелектуального розвитку, освіти і навчання. При цьому інтелектуальний розвиток визначається як здатність розуміти, міркувати, логічно аргументувати, знаходити закономірності в явищах і в змінах об'єктів, критично оцінювати мислення, своє й інших осіб, так само, як і діяльність. Освіта розуміється як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства і держави. Освіту можна визначити також як процес і результат пізнання себе та навколишнього світу. Педагогічні завдання формулюються як у тестовій, так і в нетестовій формі, їх корисно розділити на навчальні і контролюючі.

Завдання в тестовій формі – перше основне поняття педагогічної теорії вимірювань. Воно визначається як педагогічний засіб, що відповідає вимогам (одночасно це їх ознаки) [1, с. 7]: мета (кожне завдання створено для певної мети);

лаконічність; технологічність; логічна форма висловлювання; наявність певного місця для відповідей; однаковість правил оцінки відповідей; адекватність інструкції формі і змісту завдання; правильність розташування елементів завдання; однаковість інструкції для всіх випробовуваних; правильність форми; коректність змісту.

Тестове завдання – це складова одиниця тесту, що відповідає вимогам до завдань у тестовій формі і, крім того, статистичним вимогам:

- відома складність (частка неправильних відповідей);
- здатність до диференціації (достатня варіація тестових балів);
- позитивна кореляція балів завдання з балами усього тесту, а також інші математико-статистичні вимоги [1, с. 7].

• Л. Плетньова [12] відзначає, що існують різні визначення поняття «педагогічний тест», проте всі вони містять такі істотні ознаки цього поняття:

– спеціально підготовлений і випробуваний набір завдань специфічної форми та зростаючої складності;

– система завдань дає змогу якісно оцінити структуру знань учнів, ефективно виміряти рівень навчальних досягнень.

Педагогічний тест, згідно з [1, с. 7], трактується як система паралельних завдань зростаючої складності, специфічної форми, яка дозволяє якісно та ефективно виміряти рівень і структуру підготовленості тестованих.

Тести навчальних досягнень є різновидом педагогічних тестів, вони створюються для перевірки знань, умінь і навичок учнів відповідно до навчальної програми і використовуються на різних етапах контролю.

Таким чином, тест – сукупність запитань, які переважно вимагають однозначної відповіді, укладений за певними правилами та процедурами, передбачає попередню експериментальну перевірку й відповідає таким характеристикам ефективності, як валідність і надійність.

Тестування дослідники трактують як процес і результат педагогічних вимірювань, засіб педагогічної діагностики та контролю за навчальним процесом, різновид педагогічних технологій, що включає: тест як інструмент педагогічного вимірювання; процедуру, алгоритм, засоби використання цього інструменту для об'єктивізації ефективності, репрезентативності вимірювання рівня навченості; програмну обробку та інтерпретацію результатів тестування [16].

Здійснений аналіз оригінальних американських джерел дав змогу з'ясувати [17] основні функції тестів успішності в американській школі, а саме:

• з точки зору американських дослідників головною функцією тестів успішності є вимірювання навчальних досягнень учнів, тому тести є значущими для діагностики навчального процесу, створюючи умови для його корекції;

• друга важлива функція тестів успішності полягає в мотивуванні й спрямовуванні навчання. Якщо учні заздалегідь поінформовані про тестування і тести будуть належним чином вимірювати досягнення важливих завдань курсу, то їхній мотиваційний та спрямовуючий вплив буде особливо вагомим;

• процес конструювання тестів спонукає вчителя глибоко осмислювати навчальні цілі курсу та виражати їх мовою конкретних операційних завдань, що сприяє уточненню змісту освіти та вимог до навчальних досягнень учнів;

• тести досягнень дають змогу забезпечити зворотний зв'язок із метою корекції та підвищення ефективності навчального процесу. Процес тестування з подальшим обговоренням його результатів може мати значний навчальний ефект.

Реальна педагогічна практика показує, що особливість контролю навчальних досягнень студентів вимагає широкого використання різних методів та форм контролю, які сприятимуть мотивації учіння. Таким чином, контроль навчальних досягнень є одним із засобів підготовки студентів у ВНЗ, а також об'єктом їх вивчення, аби надалі стати одним із ефективних засобів здійснення педагогічної діяльності. Відповідно викликає зацікавленість оцінно-ціннісне ставлення студентів до контролю навчальних досягнень та тестування у контексті їх професійної підготовки, оскільки майбутнім учителям важливо фіксувати значущість контролю як засобу зворотного зв'язку у навчально-пізнавальній діяльності.

У процесі дослідження нами проведено анкетування 250 студентів різних факультетів Ужгородського національного університету, а результати наведено на рис. 1. Студенти виявляли своє ставлення до пропонованих методів та форм контролю за п'ятибальною шкалою. Отримані результати (середні бали) показують, що найбільша об'єктивність оцінювання та мотивація, на думку студентів, виникає внаслідок усної (3,8/4,0), письмової (3,8/3,9), та індивідуальної перевірки (3,8/4,0). Зазначимо, що одна із функцій контролю стимулювальна, оскільки добре вмотивоване і справедливе оцінювання успішності учнів/студентів є важливим стимулом у навчальній діяльності, який переростає в стійкий мотив обов'язку і відповідальності. Бали тестування (3,3/3,4) займають середню позицію. Таким чином, контроль є ефективним засобом мотивації навчально-пізнавальної діяльності школярів та студентів. Зокрема, ще Я. Коменський закликав педагогів розумно і зважено користуватися своїм правом на оцінку. К. Ушинський піддавав критиці існуючі форми контролю, які пригнічували розумову діяльність учнів.

Основна частина респондентів оцінює більшість використовуваних методів та форм контролю на середньому рівні щодо об'єктивності оцінювання та сприяння мотивації учіння студентів. З нашого погляду, це засвідчує критичність та реалістичність поглядів студентської молоді, які необхідно враховувати викладачам ВНЗ. Як наслідок, такий підхід сприятиме суттєвому поліпшенню підготовки студентів до їх майбутньої педагогічної діяльності, оскільки вони також більше звертатимуть увагу на об'єктивність контролю та мотивацію учіння, що набуває особливої значущості для організації процесу навчання з їхніми майбутніми учнями чи студентами.

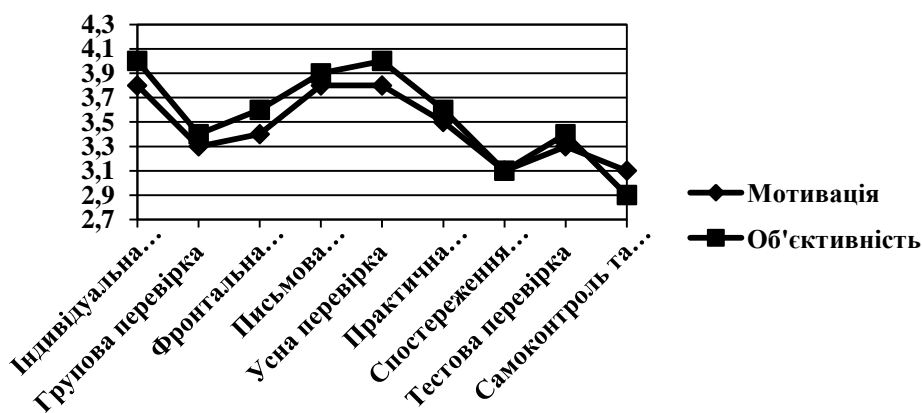


Рис. 1. Відповіді студентів на запитання: «Оцініть методи та форми контролю щодо об'єктивності оцінювання Ваших знань, умінь та навичок:

5 – завжди об'єктивні; 4 – переважно; 3 – частково; 2 – рідко; 1 – ніколи»;
 «Оцініть методи та форми контролю щодо сприяння мотивації Вашого учіння:
 5 – завжди сприяють; 4 – переважно; 3 – частково; 2 – рідко; 1 – ніколи».

Значення коефіцієнту кореляції Пірсона між досліджуваними параметрами – об'єктивністю контролю та мотивацією учіння (середні бали), згідно з проведеним нами розрахунком, дорівнює $r = 0,97$. Таким чином, між вказаними параметрами є сильна позитивна кореляція.

Таблиця 1

Частота використання тестування викладачами

Частота використання тестування	№ студенти	%
Систематично або епізодично з усіх/більшості предметів	100	40,0
Систематично або епізодично з окремих предметів	141	56,4
Не використовують взагалі	9	3,6

Таблиця 2

Ставлення студентів до тестування

Відповіді	За уподобанням/ психологічна комфортність, %	За частотою використання, %	Сприяння мотивації, %	Об'єктивність оцінювання, %
Завжди	31,6	33,2	23,6	24,8
Переважно	26,4	26,8	23,6	23,2
Частково	24,4	25,2	24,4	30,0
Рідко	10,4	9,6	14,8	13,6
Ніколи	7,2	5,2	13,6	8,4

У табл. 1 і табл. 2 наведено відповіді студентів стосовно деяких аспектів тестування. Результати цього дослідження свідчать, що тестування є поширеним методом контролю в університеті (табл. 1), оскільки систематичне або епізодичне з усіх/більшості предметів його використання відмічають 40,0 % студентів, з окремих предметів – 56,4 %; тільки 3,6 % студентів вказують, що тестування не використовують взагалі. Ці дані узгоджуються з іншим питанням (табл. 1) щодо частоти використання.

Ставлення студентів до тестування (табл. 2) показує, що більшій частині студентської молоді тестування подобається. З нашого погляду, певного поліпшення потребує створення умов для належної мотивації студентів та підвищення об'єктивності контролю під час тестування (табл. 2).

Висновок. Таким чином, узагальнено підходи різних дослідників для визначення сутнісних ознак поняття «контроль навчальних досягнень»; проаналізовано ставлення студентів до контролю та тестування у контексті їх професійної підготовки. Показано позитивну кореляцію між об'єктивністю контролю та мотивацією навчання. Виявлено, що більшій частині студентської молоді тестування подобається; доцільно поліпшувати мотивацію навчання та об'єктивність контролю під час тестування.

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати на вивчення педагогічних умов електронного тестування тощо.

Список використаних джерел

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. Учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В.С. Аванесов. – 2 изд., перераб. и расш. – М.: Центр тестирования, 2006. – 156 с.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. Підручник за модульно-рейтинг. системою навчання. – 2-ге вид. / С. С. Вітвицька. – К.: Центр учб. літ., 2011. – 384 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – 2-ге вид., доп. – К. : Ленвіт, 2007. – 194 с.
5. Ландсман В.А. Організація зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.А. Ландсман. – Х., 2005. – 20 с.
6. Ляшенко О.І. Тестові технології та моніторинг в системі освіти України: стан і перспективи розвитку / О.І. Ляшенко, С.А. Раков // ТІМО. – 2008. – № 11-12. – С.67–70.
7. Масалітіна О.С. Педагогічні умови застосування тестів для контролю навчально-пізнавальної діяльності старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.С. Масалітіна. – Х., 1999. – 19 с.
8. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посібник. – 5-е вид, доп. і переробл. / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2009. – 656 с.
9. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / В. Л. Ортинський. – К.: Центр учб. літ., 2009. – 472 с.
10. 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.
11. Петрашук О.П. Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалі англ. мови): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук.: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / О.П. Петрашук. – К., 2000. – 38 с.
12. Плетньова Л.В. Лінгводидактичні засади системи тестів з морфології української мови в основній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (українська мова)” / Л.В. Плетньова. – К., 2008. – 20 с.
13. Подласый И. П. Педагогика: в 3 кн. / И. П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – Кн. 2: Теория и технологии обучения. – 2007. – 575 с.
14. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
15. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2010. – 456 с.

16. Чаркіна О.А. Педагогічне тестування як засіб контролю за навчальним процесом у педагогічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / О.А. Чаркіна. – Кривий Ріг, 2009. – 20 с.
17. Чорна Н.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Н.В. Чорна. – Житомир, 2005. – 20 с.
18. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

Староста Владимир, Гренцер Ярослав. Тестирование в системе контроля результатов обучения: отношение студентов.

Авторами проанализировано понятие «контроль учебных достижений». По результатам анкетирования студентов исследовано их отношение к контролю и тестированию в контексте профессиональной подготовки. Авторами показано положительную корреляцию между объективностью контроля и мотивацией обучения; тестирование нравится студентам; целесообразно улучшить мотивацию обучения и объективность контроля во время тестирования.

Ключевые слова: контроль учебных достижений, тест, тестирование, педагогическое исследование, профессиональная подготовка.

Starosta Volodymyr, Hrentser Yaroslav. Testing in control of studies: attitude of students.

The authors analyze concept of «control of educational achievements». According to the results of questioning of students explore the relationship to control and testing in the context of their professional training. The authors have shown a positive correlation between objective control and learning motivation; testing like students; it is advisable to improve the motivation learning and objective monitoring during testing.

Keywords: control of educational achievements, test, testing, pedagogical research, professional training.

УДК: 37.013.42

Якимович Ольга

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті визначено мету, завдання, особливості організації та змісту практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Проаналізовано умови ефективної організації практики. Визначено види та обсяг практики у процесі підготовки фахівців для системи соціального забезпечення.

Ключові слова: практична підготовка, практика, соціальна сфера, соціальне забезпечення.

Постановка проблеми. Соціальна сутність сучасної держави виражається в її загальнонаціональних функціях щодо усіх різноманітних форм соціального забезпечення своїх громадян. Держава набуває соціальних ознак, якщо реалізація цих функцій відбувається на основі панування права, створення гарантій прав людини, дотримання демократичних принципів здійснення соціально-економічної політики, на що й має бути націлена підготовка фахівців у вищій школі.

Життєдіяльність людини в сучасному суспільстві потребує розширення меж підготовки спеціалістів соціальної сфери. Люди різного віку і статусу потребують соціального захисту, психолого-педагогічної підтримки, соціального виховання конкретної особистості, сім'ї, що й обумовило необхідність дослідження практичної підготовки таких фахівців. У реальних умовах одним із важливих механізмів оптимізації професійної підготовки є організація практичного навчання майбутніх фахівців соціальної сфери.

Законодавчо-правове забезпечення процесу практичної підготовки студентів у ВНЗ України представлено в таких основних документах, як: Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (затверджене наказом МО України №161 від 02.06.1993 р.), Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (затверджене наказом МО України № 93 від 8.04.1993 р.), Наказ Міністра освіти України «Про внесення змін до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (№ 351 від 20.12.1994 р.), Рішення колегії Міністерства освіти і науки України «Про стан практичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах» (№ 7/2-18 від 05.07.2001 р.), Закон України «Про вищу освіту», проекти «Положення про практику студентів вищих навчальних закладів» (2010 р., 2011 р.).

Згідно з останнім переліком галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України №266 від 29 квітня 2015 року, соціальна робота визначена як галузь знань (шифр 23), що містить у собі напрями підготовки/спеціальності 231 «Соціальна робота» та 232 «Соціальне забезпечення».

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки фахівців соціальної сфери розкривається у працях вітчизняних науковців: І. Звереві, З. Фалинської, І. Миговича, В. Поліщук, російських авторів – В. Бочарові, А. Дашкіної, Є. Холостові, В. Дехтерева та ін. Проблемі проходження практики студентами у соціальних установах присвячені праці Н. Тверезовської та

Л. Сатановської. Чимало дослідників у галузі професійної підготовки фахівців соціальної сфери вважають, що активно спрямована професійна практика – це найбільш важливий аспект у професійній підготовці (Є. Андерсон, Р. Вайнола, А.Капська, С. Пащенко, Н. Томсон та ін.). На їх думку, лише на практиці студенти можуть ознайомитись з системою цінностей і особливим світоглядом, який характеризує обрану професію.

У науковій літературі значна увага приділялася питанням підготовки фахівців соціальної сфери, таких, як соціальний працівник та соціальний педагог. Проте підготовці фахівців з соціального забезпечення сьогодні ще не приділено достатньої уваги.

Метою статті є виявлення особливостей організації та змісту практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Соціальне забезпечення в системі соціальної роботи є водночас як економічною, так і правовою категорією. Норми права закріплюють організаційно-правові форми здійснення соціального забезпечення, джерела фінансування, коло осіб, які потребують соціального забезпечення, а також умови і порядок його надання. Тому для фахівців цієї сфери необхідний широкий комплекс компетенцій у галузі законодавчого гарантування відповідних прав громадян.

В Україні існують такі форми соціального забезпечення: обов'язкове державне пенсійне страхування; обов'язкове державне соціальне страхування працівників підприємств, установ і організацій, незалежно від форм власності; забезпечення за рахунок коштів соціальних фондів підприємств, творчих об'єднань, добровільних організацій і приватних добровільних внесків громадян; утримання непрацевдатних громадян у державних, комунальних та інших закладах соціального призначення; адресна соціальна допомога малозабезпеченим сім'ям, непрацевдатним громадянам за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів; недержавне пенсійне забезпечення громадян за договорами працівників з працедавцями, недержавними пенсійними фондами і приватними пенсійними системами.

У змісті підготовки майбутнього фахівця ключовим компонентом є практика, оскільки саме вона визначає ті загальні та конкретні знання, інтелектуальні та практичні вміння і навички, якими повинен володіти сучасний висококваліфікований працівник соціальної сфери.

У соціальній роботі термін «практика» – це використання знань та умінь у процесі надання соціальних послуг у відповідності до цінностей соціальної роботи [5].

Практика соціальної роботи – це взаємодія суб'єкта соціальної роботи з її об'єктом, з огляду на цілі цієї взаємодії (розробка теорії, навчання, соціальний захист клієнта) [2].

Практика майбутніх фахівців соціальної сфери визначається як неперервна, послідовна, самостійна, професійно-навчальна діяльність студента в реальному професійному середовищі, спрямована на розвиток особистісних та професійно важливих якостей, застосування знань, умінь, навичок, формування професійної компетентності.

Ефективність практичної підготовки залежить від умов організації практик. Базами практики бажано обирати установи, які надають можливість ознайомлення зі специфікою соціальної роботи з різними категоріями населення та соціального управління [6, с. 26].

Практика студентів передбачає неперервність і послідовність її проведення на основі визначеного обсягу теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок та здійснюється на базах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності: в соціальних службах для молоді, навчальних закладах, у позанавчальних установах різного напрямку, службах у справах неповнолітніх, територіальних центрах обслуговування непрацевдатних громадян, приймальниках розподільниках для неповнолітніх, реабілітаційних центрах, управліннях соціального захисту населення тощо.

З метою ефективної організації практики можна сформулювати провідні цілі її проведення та принципи її організації. Зокрема для викладачів були окреслені такі цілі: ознайомлення з проблемами соціальної роботи як галузі практичної діяльності; поєднання теоретичних знань з вирішенням практичних завдань у щоденній професійній діяльності соціального працівника; забезпечення психологічної адаптації майбутніх фахівців до вибраної професії; формування і розвиток професійно важливих якостей соціального працівника; залучення майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності громадських організацій; виявлення проблем і труднощів, своєчасне здійснення корекції та надання професійної допомоги [1].

У процесі практичної підготовки важливим виступає як аргументований вибір місць проведення практики, так і забезпечення ефективного зворотного зв'язку: заклади спостерігають за практикантами, тобто за своїми потенційними працівниками в реальних умовах виконання ними професійних функцій безпосередньо на робочому місці. Така співпраця, зацікавленість керівників закладів у професійних фахівцях дозволяє навчальному закладу вчасно помітити упущення, недоробки, прогалини навчального процесу та усунути їх ще до того, як студенти завершать навчання [7, с.12]

Підготовка бакалаврів галузі знань 23 «Соціальна робота» спеціальності 232 «Соціальне забезпечення» спрямована на задоволення потреби у високопрофесійних, відповідальних працівниках сфери соціального забезпечення. Вони можуть залучатись до таких видів виробничої діяльності: спеціалісти з питань обов'язкового державного соціального страхування; спеціалісти з питань ринку праці та зайнятості; спеціалісти з призначення та виплати пенсій органами Пенсійного фонду України; спеціалісти з призначення усіх видів соціальних допомог та субсидій; спеціалісти у справах сім'ї та молоді, соціальні інспектори; спеціалісти, які забезпечують питання соціального захисту громадян, постраждалих внаслідок Чорнобильської катастрофи; спеціалісти які ведуть питання соціального захисту бездомних громадян, осіб, звільнених з місць позбавлення волі. А також спеціалісти у справах соціального захисту інвалідів; спеціалісти, які здійснюють внутрішній фінансовий контроль; працівники юридичних служб; експерти з умов праці; працівники територіальних центрів з обслуговування пенсіонерів та одиноких непрацевдатних громадян; робота в закладах та установах громадсько-політичних організацій і партій, у центрах вивчення громадської думки; менеджмент соціальної ситуації та соціального забезпечення, посередництво та представництво з питань соціального забезпечення; розробка та координація проектів благодійних фондів та організацій; збір коштів на благодійну діяльність із надання соціальних послуг; координація волонтерської діяльності; соціальний захист та допомога жертвам стихійних лих, вимушеним переселенцям, біженцям, мігрантам.

Практика є важливою складовою процесу підготовки фахівців для системи соціального забезпечення України. Зокрема, для студентів, що здобувають ступінь

бакалавра галузі знань 23 «Соціальна робота» спеціальності 232 «Соціальне забезпечення» передбачено такі види практики:

- навчально-ознайомча практика – 4 кредити, 120 годин у 2-3 семестрах;
- навчальна практика – 6 кредитів, 180 годин у 5, 6, 7 семестрах;
- виробнича практика – 6 тижнів у 8 семестрі.

З метою ефективної організації і проведення практики вищим навчальним закладом розробляються програми кожного виду практики та методичні рекомендації щодо проходження практики. Організація практики відбувається відповідно до договорів про створення бази практики для студентів ВНЗ. Тривалість дії договорів визначається за згодою сторін. За укладеними договорами з установами, організаціями та підприємствами різних форм власності формується перелік баз практики. Кожний студент має право обрати базу практики із запропонованого йому переліку баз практики або самостійно обрати місце проходження практики.

Мета практики полягає у забезпеченні практичної підготовки випускника як необхідної передумови його професійного становлення.

Практика майбутніх фахівців соціальної сфери необхідна для: ознайомлення з професійною діяльністю; перевірки власних здібностей, можливостей; отримання професійного досвіду і формування професійної компетентності; самовиховання та саморозвитку.

Практика – одна з найважливіших складових професійної підготовки будь-якого фахівця. Однак для майбутніх фахівців соціальної сфери етап практичного навчання має особливе значення, так як студенти в процесі практики вчаться працювати з різними категоріями населення, вирішувати проблеми соціального, психологічного, економічного характеру, застосовувати різноманітні технології соціальної роботи, соціально-педагогічної діяльності та соціального забезпечення.

Основні завдання практики полягають у тому, щоб: перенести набуті знання у площину практичної роботи; формувати у майбутніх фахівців такі якості, як відповідальність, комунікабельність, урівноваженість, тактовність, терпимість тощо; допомогти ознайомитись із специфікою діяльності різних державних установ і недержавних соціальних організацій; сформувати у випускників навички творчого та дослідницького підходу до професійної діяльності; сприяти розвитку у майбутніх спеціалістів соціальної рефлексії.

Організація практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери має певні особливості:

1) багатофункціональний характер самої професійної діяльності потребує, щоб фахівець, вирішуючи проблеми нужденної людини, оволодів цілим комплексом як загальних, так і часткових технологій, серед яких психосоціальна, соціально-медична, соціально-педагогічна, організаційно-управлінська тощо;

2) професійна діяльність в цій сфері здійснюється з різними категоріями населення: люди похилого віку, молодь, безробітні, мігранти тощо. Як у державних, так і в громадських закладах. Крім того, фахівці можуть працювати в закладах різноманітних відомств (соціальний захист, охорона здоров'я, юстиція тощо);

3) процес професійної підготовки в сьогоденних умовах іде паралельно з розвитком нових напрямів соціального захисту і обслуговування. В цих умовах необхідно готувати спеціалістів до такої ситуації, коли вони повинні демонструвати свій професіоналізм, ініціативу, творчість, вміння прогнозувати і розвивати нові напрями цієї роботи і тим самим залишатися конкурентоспроможними на ринку праці;

4) у закладах соціальної сфери, в які скеровують практикантів, не сформувався і корпус професійних супервайзерів, які б могли компетентно здійснювати передачу практичних умінь та навичок.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що на сьогодні всі програми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні та за кордоном містять практичний компонент, до якого входить не лише ознайомлення студентів та учнів із прийомами та методами роботи, але й безпосереднє залучення їх до практичної діяльності під керівництвом досвідчених педагогів-наставників і викладачів-консультантів. Але в різних навчальних закладах простежується неузгодженість у видах практик, термінах і тривалості їхнього проведення; не визначені програми кожного виду практики, вимоги до її змісту, місця проведення і форми звітності.

З.З. Фалинська у своїй роботі досліджувала диференційовано-варіативний підхід до відбору змісту й організації практичної підготовки майбутнього фахівця, суть якого полягає у гнучкості усієї системи практичного навчання, принципів організації практики та звітності. Значно більше враховуються побажання та ініціативи студентів щодо місця проходження практики, вибору конкретних завдань і способів їх розв'язання. Суттєвою рисою диференційовано-варіативного підходу є індивідуальне планування практики для кожного студента та учня, що значно підвищує її ефективність [8].

Практика є ефективною, якщо вона є неперервною. Під час її проведення та організації повинні дотримуватися такі принципи: поетапне удосконалення завдань практики; тісний взаємозв'язок між видами практики та навчальними дисциплінами; максимальне врахування інтересів та потреб студента при виборі місця проходження практики; співробітництво студента і керівника практики в процесі її проведення; виконання під час практики різноманітних професійних функцій.

На думку сучасних дослідників, практична підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери полягає у демонструванні кращих зразків професійної діяльності (оптимальне розв'язання типових завдань, приклади нестандартних новаторських, творчих вирішень соціальних проблем), пізнанні себе як людини і професіонала, здатного ефективно діяти в умовах складних життєвих обставин клієнтів. Основною вимогою до практичної підготовки є неперервність упродовж усього часу підготовки, а також відповідна структура: зміст, завдання, принципи, компоненти, критерії, види практик, організаційно-педагогічні умови, результат; цілісність підготовки забезпечує мета, що об'єднує всі її складові. Неперервна практична підготовка може включати такі типові для багатьох ВНЗ елементи, як практика чи стажування в межах спеціалізації, а також передбачати внесення змін і доповнень до теоретичних курсів, лабораторних, практичних і курсових робіт, поєднаних із практикою концептуально, змістовно й організаційно; обмін досвідом, науково-практичні, методичні конференції; волонтерську діяльність у професійних асоціаціях і громадських об'єднаннях [8, с.12].

Оптимальним варіантом практичної підготовки, на думку професора В. Поліщук, є неперервність процесу, що охоплює: 1) систему різноманітних видів соціальних практик протягом усього періоду навчання студентів за наскрізною програмою, із поступовим ускладненням завдань, змісту, форм і методів її проведення; 2) практичне спрямування теоретичної підготовки завдяки використанню технології контекстного навчання, опорі в процесі викладання на досвід соціальної діяльності, яким оволоділи студенти під час практики; 3) участь студентів у

пошуково-дослідницькій діяльності з вирішення конкретних соціальних проблем і ситуацій (під час практики); 4) виконання лабораторних завдань, практичних та курсових робіт, змістовно та організаційно пов'язаних із елементами практики; 5) участь студентів у волонтерській діяльності – роботі з дітьми, молоддю, дорослим населенням, людьми похилого віку в соціальних закладах різних відомств, що займаються реалізацією соціальної підтримки різних груп населення; 6) організації спільно з працівниками установ науково-практичних і методичних конференцій, присвячених обговоренню, осмисленню і розробці можливих шляхів вирішення актуальних питань соціальної роботи [3, с.216].

Важливим у процесі неперервної практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є дотримання низки психолого-педагогічних вимог до її організації: створення умов для прояву творчості; перетворення пасивної, споглядально-репродуктивної парадигми в організації професійної підготовки майбутніх фахівців на активну, продуктивно-творчу, що сприяє розвитку їхнього творчого потенціалу; використання системи організації творчої діяльності, в тому числі і колективної, у позааудиторній роботі студентів, насамперед під час безперервної практики; цільова спрямованість різних видів практики на забезпечення розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців; узгодження теоретичної та практичної підготовки студентів [4, с. 44].

Організація практичної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери вимагає від усіх учасників нових підходів, використання прихованих ресурсів, підвищення кваліфікації, відповідального ставлення до своїх ролей.

Висновки. Таким чином, систему практичного навчання можна розглядати як структурний компонент цілісної системи професійної підготовки. Все це загалом дозволяє сказати, що практика для майбутнього фахівця є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу, однією із пріоритетних структурних форм навчальної діяльності і виступає засобом формування професійних навичок і вмінь.

Перспективи вирішення проблеми інтегрування теорії та практики в системі підготовки і перепідготовки фахівців соціальної сфери потребують комплексного розв'язання багатьох організаційно-практичних, теоретичних і методичних завдань з урахуванням уже напрацьованого і напрямів подальшого розвитку соціальної сфери.

Список використаних джерел

1. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника: [навчально-методичний посібник] / О.Г. Карпенко. – К.: ДЦССМ, 2004. – 164 с.
2. Мигович І.І. Соціальна робота як професійна діяльність / І. Мигович, В. Жмир // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2005. – №4. – С.112–179.
3. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: монографія / В.А. Поліщук [за ред. Н.Г. Ничкало]. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с.
4. Сидоров В. Діяльність соціального працівника: рольовий аспект / В. Сидоров // Соціальна політика і соціальна робота. – 1999. – №3, 4. – С. 41–80.
5. Соціальна робота. Кн.4: короткий енциклопедичний словник / Державний центр соціальних служб для молоді / В.П. Бех, В.А. Башкіреєв, М.Д. Вовканич; кер. авт. Колективу В.П. Андрущенко. – Київ : ДЦССМ, 2002. – 533 с.
6. Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» [навч. посібник] / Н. М. Гайдук, Л.Є. Клос, С.Г. Ставкова та ін.

- Львів: Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2007. – 164 с.
7. Тверезовська Н.Т. Практика студентів у соціальних установах України: навч. посіб. / Н.Т. Тверезовська, Л.А. Сатановська. – К.: Центр учбової літератури, 2013. – 378 с.
8. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: автореф. дис... канд. пед. наук:13.00.04 / Вінницький державний пед. ун-т ім. М.Коцюбинського / З.З. Фалинська – Вінниця, 2006. – 22 с.

Якимович Ольга. Практическая подготовка будущих специалистов социальной сферы в высших учебных заведениях.

В статье определены цели, задачи, особенности организации и содержания практической подготовки будущих специалистов социальной сферы. Проанализированы условия эффективной организации практики. Определены виды и объем практики в процессе подготовки специалистов для системы социального обеспечения.

Ключевые слова: *практическая подготовка, практика, социальная сфера, социальное обеспечение.*

Yakymovych Olga. Practical training social services in higher education.

The article defines the goals, objectives, features and content of the practical training of future specialists of social sphere. The conditions of effective practice. The types and amount of practice during training for the social security system.

Keywords: *practical training, practice, social affairs, social security.*

УДК 377.1

Якимович Тетяна

РОЗРОБКА КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ ОЦІНЮВАННЯ ТВОРЧИХ РОБІТ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ МЕТОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

Проаналізовано сучасні підходи до розуміння творчості. Визначено особливості розробки критеріїв оцінювання творчих робіт. Наведено класифікації творчих робіт. Встановлено критерії та показники оцінювання творчих робіт майбутніх фахівців.

Ключові слова: творчість, творча діяльність, феноменологічний підхід, діяльнісний підхід, особистісний підхід, критерії оцінювання, показники.

Постановка проблеми. У процесі підготовки майбутніх фахівців професійна творчість є основною характеристикою діяльності як учнів, так і педагогів. Тому важливим є з'ясування сутності цього феномену як умови формування і розвитку професійно-творчих здібностей майбутніх фахівців. Феноменологія професійної творчості широка та неоднорідна. Одні вчені вважають, що творчість пов'язана лише із соціально значущими відкриттями. Інші наголошують на такому ж безсумнівному творчому характері відкриттів, які людина робить для себе. Треті беруть за основу ознаку алгоритмізації діяльності. Так з'являється поділ на "творчі" та "нетворчі" професії. Згідно з таким визначенням, можна бути не майстром, а лише ремісником, але все одно належати до творчої професії. За такого підходу творчість характеризується актом мислення. Через брак наукової диференціації творчості визначення "творчий" застосовують майже до будь-якого процесу діяльності, крім вузького кола вкрай автоматизованих дій.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз структури творчості, проведений низкою вітчизняних і зарубіжних дослідників (В.І. Андреев, Л.С. Виготський, В.О. Крутецький, О.М. Лук, А. Маслоу, Я.О. Пономарьов та інші) дозволив виявити основні види та компоненти творчих робіт.

Мета статті – аналіз можливостей використання сучасних методологічних підходів при розробці критеріїв та показників оцінювання творчих робіт.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях природи творчості найбільш поширеними є діяльнісний, особистісний та феноменологічний підходи.

З позицій *діялісного підходу* творчість розглядається як діяльність, у результаті якої створюються матеріальні і духовні цінності [3]. Усталеним в педагогіці є твердження, що творчість – це показник продуктивної діяльності людини [5]. Узагальнене визначення цього феномену знаходимо в енциклопедичному словнику, де під творчістю розуміють продуктивну діяльність людини, що породжує якісно нові матеріальні і духовні цінності та відрізняється неповторністю, оригінальністю й суспільно-історичною унікальністю [8].

Творча діяльність визначається як за процесуальним аспектом, так і за результатом — продуктом (створенням нового). У педагогіці поширене розуміння творчості з точки зору форми, тобто творчість у малюванні, ліпленні, моделюванні та інших видах діяльності [2, с. 371 – 372]. Однак творчі можливості реалізуються не тільки в спеціально організованій діяльності зі створення духовно-матеріальних цінностей, а й у самому процесі життя людини, самореалізації її як самоствердження

не лише через створення предметного світу, але й безпосередньо через самовираження і саморозвиток. При цьому під творчим самовираженням розуміють здатність людини будувати свій внутрішній світ, своє світовідчуття, самого себе в цьому світі [4].

Заслуговує на увагу визначення творчості за В. Андрєєвим, який її трактує як один із видів людської діяльності, спрямованої на подолання суперечності (розв'язання творчого завдання), для якої необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) і суб'єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності), результат якої має новизну й оригінальність, особисту та соціальну значущість, а також прогресивність [1, с. 56]. При цьому вирішальну роль у розумінні творчості відіграють творчі здібності і творча діяльність особистості.

Особистісний підхід передбачає розвиток творчих якостей особистості у процесі професійної освіти. У низці фундаментальних педагогічних досліджень (Г. Бал, В. Володько, В. Рибалко, В. Серіков, І. Якиманська) обґрунтовувалась цілісна концепція особистісно-орієнтованого навчання, згідно з якою навчання спрямовується на розвиток особистості учня як суб'єкта пізнання. Творчість як результат професійного становлення та розвитку особистості досліджено у роботі М. Марусинець [6]. Творчість у світлі ідей професійної спрямованості розглянуто у роботі О. Олеярник [7].

Основними положеннями особистісного підходу до розуміння професійної творчості є такі: професійна освіта спрямована на максимальне розкриття творчого потенціалу майбутнього фахівця з точки зору їх особистісного зростання; професійна освіта є одним з головних чинників, що сприяє розвитку та прогресу особистості, формує її світогляд, інтелектуальний, культурний досвід самовдосконалення, що виявляється у зростанні творчого потенціалу особистості; процес формування особистості майбутнього фахівця у сучасних умовах має кінцевою метою творчість; розвиток професійної творчості починається у процесі фахового навчання; готовність до самовдосконалення та творча самостійність є засобами підвищення якості професійної підготовки.

Для розуміння психолого-педагогічної сутності творчості важливим є *феноменологічний підхід*. Феноменологія (грец. – те, що з'являється, і logos – вчення) – наука про свідомість як специфічний вид реальності, духовно-емоційного буття, про явища (феномени) свідомості і їх смисли, які можна аналізувати науково [8]. У процесі взаємодії всіх своїх елементів свідомість виявляє такі сутнісні особливості: а) ідеальність – здатність породжувати уявлення (всі явища суб'єктивної реальності); б) інтенціональність – спрямованість на певні об'єкти, предмети і процеси зовнішнього та внутрішнього щодо людини світів; в) креативність – здатність до творчого моделювання і конструювання бажаного; г) орієнтованість – спроможність визначити найрозумніші і найдоцільніші способи власної поведінки [9].

З позиції феноменології особливу роль у творчості відіграє інтенціональність (від лат. *intentio* – прагнення) – співвідносність мети, задуму з предметом, що визначає спрямованість на об'єкт [68]. У кожному акті творчості феноменологи виділяють три аспекти: 1) внутрішньо властивий свідомості інтенціональний об'єкт; 2) спосіб фіксації цього об'єкта (сприймання, фантазування, уявлення, спогади, передбачення тощо); 3) дослідження самого суб'єкта, «Я», його рефлексій.

Процес творчості завершується втіленням задуму в навколишньому предметному світі, що названо об'єктивацією. В результаті взаємного переходу зовнішнього і внутрішнього постає продукт творчості, сфера цінностей, якій

психологічно відповідає оригінальність зі своїми послідовними стадіями – запозиченням, наслідуванням та власне оригінальністю.

У сучасних психолого-педагогічних працях можна виділити такі основні напрями дослідження творчості: витіснення принципу діяльності принципом взаємодії, об'єднання когнітивного й особистісного аспектів творчості; розуміння творчості не тільки як діяльності зі створення нового, а як втілення задуму.

Аналіз сутності творчості на основі діяльнісного, особистісного та феноменологічного підходів дає підставу розглядати професійну творчість як: процес та результат діяльності; результат професійного становлення особистості; втілення творчого задуму в професійній діяльності.

Творчість притаманна не тільки геніям і талантам. Вона є властивістю звичайної, нормальної людини, і структура творчої діяльності принципово однакова на всіх рівнях обдарованості. Відрізняються діапазоном свого розвитку лише здібності різних людей до творчої діяльності.

Звідси напрошується висновок: творчості, наскільки це можливо, можна і потрібно вчити. Нині задекларовані наміри щодо розвитку творчих здібностей учнівської молоді не завжди реалізуються на практиці. Організація навчально-виховного процесу у закладах професійної освіти не завжди відповідає умовам розвитку творчих здібностей учнів, бо наштовхується на низку серйозних труднощів соціально-економічного характеру. Проте ці труднощі – не єдина перепона на шляху створення умов для розвитку творчих здібностей учнів. Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань підготовки майбутніх фахівців та розвитку творчої особистості свідчать, що ця проблема потребує теоретичного і практичного вирішення.

Ми погоджуємося з тими дослідниками, які вважають, що творчість є цілісним процесом реалізації особистості майбутнього фахівця. Тому програмою професійної підготовки повинно бути передбачено виконання творчих робіт.

В основу вибору теми творчої роботи покладена ідея спрямованості на результат при вирішенні практичної чи теоретичної проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб домогтися такого результату, випускникам необхідно вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних галузей, здатність прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Підготовка творчої роботи передбачає вирішення прикладної професійної проблеми. А вирішення проблеми передбачає інтегрування знань і умінь з різних сфер науки, техніки, технології, творчих галузей. Результати виконаних учнями творчих робіт повинні бути чітко визначені у технічному завданні. Якщо це теоретична проблема – то її конкретне вирішення, якщо практична – готовий до впровадження конкретний результат.

Творчі роботи розрізняються за типологічними ознаками: домінуюча діяльність (дослідницькі, презентаційні, рольові, інформаційно-пошукові, практико-орієнтовані), ознайомлювальна тощо; предметно-змістова характеристика (у межах однієї або кількох професій); кількість учасників проекту (індивідуальний, парний, груповий).

Відповідно до першої ознаки можна намітити кілька типів проектів:

Дослідницькі творчі роботи вимагають добре продуманої структури, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, соціальної значимості, позначених цілей та завдань, гіпотези дослідження, відповідних методів дослідних робіт та обробки результатів. Такі творчі роботи цілком підлеглі логіці дослідження і мають структуру,

наближену чи цілком подібну зі традиційним дипломним проектом. Відмінна особливість таких робіт: творчий характер кінцевого результату.

Презентаційні творчі роботи припускають відповідне представлення результатів. Такі проекти, як правило, не мають детально проробленої структури спільної діяльності учасників, вона тільки намічається і далі розвивається, підкоряючись жанру кінцевого результату, обумовленому логікою спільної діяльності, інтересами учасників проекту. У цьому випадку варто домовитися про плановані результати і форму їхнього представлення (масовий захід, презентація, відеофільм, виставка, професійний конкурс, експедиція і т.п.). Результати творчої роботи можуть бути оформлені як програма свята, план заходів тощо.

Діяльнісно-рольові творчі роботи не мають чіткої структури, яка залишається відкритою до завершення роботи. Учасники беруть на себе визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути ролі правників організації чи підприємства, літературні чи вигадані персонажі, що імітують соціальні чи ділові відносини. Такі роботи вимагають сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них, чітких висновків, тобто оформлення підсумків діяльності, які демонструють вирішення учасниками виробничих ситуацій чи проблем. Результати таких творчих робіт намічаються на початку їхнього виконання та оформляються у вигляді сценарію.

Інформаційно-пошукові творчі роботи спрямовані на збір інформації про якийсь об'єкт, явище; передбачається ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Такі творчі роботи вимагають добре продуманої структури, можливостей систематичної корекції під час роботи.

Структура ознайомчо-орієнтаційної (інформаційної) творчої роботи: мета роботи, актуальність; джерела інформації (літературні, архівні джерела, ЗМІ, бази даних, включаючи електронні, інтерв'ю, анкетування, у тому числі і закордонних партнерів, проведення "мозкової атаки" та ін.); обробка інформації (аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки); презентація (публікація чи представлення матеріалів на сайті закладу).

Результати таких творчих робіт можуть бути представлені у вигляді експозиції музею, виставки, відео-, фотоматеріалами тощо.

Практико-орієнтовані (прикладні) творчі роботи відрізняє чітко визначений із самого початку практичний результат. Причому цей результат обов'язково орієнтований на професійні інтереси самих учасників. Такі роботи вимагають ретельно продуманої структури і визначення функцій кожного з учасників в підготовці кінцевого продукту. Тут особливо важливі чітка організація координаційної роботи в плані поетапних обговорень, коректування спільних та індивідуальних зусиль в організації презентації отриманих результатів і можливих способів їхнього впровадження в практику, а також систематична зовнішня оцінка проекту.

Окрім класифікації творчих робіт, виникає проблема критеріїв та показників їх оцінювання. Оцінювання розглядається як процес порівняння досягнутого учнем рівня знань, вмінь, навичок з еталонними уявленнями, які описані навчальною програмою. Для оцінювання результатів творчої роботи необхідно обрати показники як якості виробу, так якості діяльності. Показник є умовним відображенням оцінювання. Наприклад, таким показником у навчальному процесі є відмітка, яку, звичайно, висвітлюють у балах. При оцінюванні творчої роботи зважуються уміння та навички учнів правильно використовувати прийоми роботи, застосовувати передові

методи праці, налагоджувати, обслуговувати і регулювати машини та обладнання, використовувати інструменти, дотримуватися правил безпеки праці, правильно планувати свою роботу і організувати робоче місце, запобігати нераціональним витратам матеріалів і енергоресурсів тощо.

Ми пропонуємо систему критеріїв оцінювання творчих робіт. Для розуміння сутності втілення творчого задуму важливим є *феноменологічний підхід, що відображається у критеріях оцінювання пояснювальної записки та результату творчої роботи. З позицій діяльнісного підходу обґрунтованими є критерії творчої діяльності. Особистісний підхід передбачає розвиток творчих якостей особистості, тому важливими є критерії оцінювання захисту творчої роботи.*

Під час оцінювання пояснювальної записки творчої роботи пропонуємо такі показники: грамотно викладені теоретичні положення, критичний огляд практичного досвіду, логічність і послідовність викладу матеріалу, оригінальність пропозицій, ступінь втілення задуму, відповідність й обґрунтованість висновків; використання джерел, самостійність мислення, правильні розрахунки та обґрунтовані пропозиції.

Під час оцінювання творчої діяльності пропонуємо такі показники: галузь творчої діяльності (види виробів, що виготовляються); ступінь творчості (створення ескізів, вибір матеріалу, кольору); рівень самостійності; використання нових засобів діяльності (методів, прийомів, способів); ступінь відмінності від інших робіт (оригінальність), ступінь відмінності від власних попередніх робіт; трудомісткість; уміння користуватися інструментом (стандартне, інноваційне); оформлення роботи (якість, акуратність, естетика).

Під час оцінювання результату творчої роботи пропонуємо такі показники: форма, композиція, функціональність, комбінованість та технологічність, естетичність, конструктивність, ергономічність, технічна майстерність.

Під час оцінювання захисту творчої діяльності пропонуємо такі показники: презентація творчої роботи (творчий підхід до презентації роботи; використання ілюстративного або роздаткового матеріалу, естетика оформлення результатів виконаного проекту; доповідь (необхідна і достатня глибина проникнення в проблему, залучення знань з інших галузей; коректність використовуваних методів дослідження і методів обробки одержуваних результатів; доказовість прийнятих рішень, аргументованість висновків); відповіді на запитання (глибоке знання питань теми, лаконічність і аргументованість відповідей; уміння кожного члена групи відповідати на питання експертів); спільна діяльність (активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей; колективний характер прийнятих рішень; характер спілкування і взаємодопомоги, взаємодоповнюваності учасників проекту).

Висновки. Під час оцінювання творчих робіт ми спиралися на феноменологічний підхід (критерії і показники оцінювання пояснювальної записки та результату творчої роботи), діяльнісний підхід (критерії творчої діяльності), особистісний підхід (критерії оцінювання захисту творчої роботи).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні особливостей формування творчих умінь майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань : Изд. Казанского ун-та, 1988. – 240 с.
2. Вишневський О.І. Теоретичні основи педагогіки : курс лекцій / О.І. Вишневський, О.М. Кобрій, М.М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 424 с.
3. Давыдов В.В. Психологический словарь / сост.: В.В. Давыдов, А.В. Запорожец и др. – [2-е изд. перераб. и доп]. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 440 с.
4. Жизнь как творчество: социально-психологический анализ / В.И.Шинкарук, Л.В.Сохань, Н.А.Шульга и др.; отв. ред. Л.В. Сохань, В.А. Тихонович. – К.: Наук. думка, 1985. – 304 с.
5. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя / Н.В.Кічук. – К.: Либідь, 1991. – 96 с. – (Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України).
6. Марусинець М.М. Психологія творчої рефлексії: навч. посібник / М.М. Марусинець. – К.: Богданова А. М., 2010. – 242 с.
7. Олеярник О.В. Розвиток ідеї професійної спрямованості навчання старшокласників у вітчизняній педагогічній думці (50 – 80 рр. ХХ ст.): дис. на здобуття наук. ст. канд. Пед. наук: спец.13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Олеярник – Слов'янськ, 2008. – 253 с.
8. Украинский советский энциклопедический словарь : в 3 т. / редкол.: А.В. Кудрицкий и др.]. – К.: Глав. ред. УСЭ, 1988 – 1989. – Т. 3. – С. 347.
9. Філософія: навч. посібн. / за ред. І.Ф.Надольного та ін. – К.: ВІКОР, 1997. – 584 с.

Якимович Тат'яна. Разработка критериев и показателей оценки творческих работ в контексте современных методологических подходов.

Проанализированы современные подходы к пониманию творчества. Определены особенности разработки критериев оценки творческих работ. Приведены классификации творческих работ. Установлены критерии и показатели оценки творческих работ будущих специалистов.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, феноменологический подход, деятельностный подход, личностный подход, критерии оценки, показатели.

Yakymovych Tatiana. Development indicators evaluation criteria and creative work in the context of contemporary approaches metolohichnyh.

Analyzes new approaches to understanding creativity. The features of the development of evaluation criteria creative works. The classification of creative works. Criteria and indicators of evaluation of art works coming professionals.

Keywords: creativity, creative activity, phenomenological approach, approach, personal approach, criteria, indicators.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Баяновська Марія Романівна – кандидат педагогічних наук, доктор філософії (PhD), доцент, завідувач кафедри суспільно-гуманітарної та етико-естетичної освіти Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Ужгород

Ваколя Зоряна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Гординська Наталія Богданівна – магістрант кафедри педагогіки та психології (Педагогіка вищої школи) ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Гренцер Ярослав Ярославович – магістрант кафедри педагогіки та психології (Педагогіка вищої школи) ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Грабовська Тетяна Іванівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту та інноваційного розвитку освіти Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Ужгород

Грабовський Олександр Володимирович – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Ужгород

Данилець Наталія – магістрант кафедри педагогіки та психології (Педагогіка вищої школи) ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Депчинська Іветта Аттілівна – викладач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Дідур Олександра Олександрівна – методист науково-методичного центру гуманітарної освіти та виховання Інститут післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ

Кальницька Алевтина Михайлівна – магістрант кафедри педагогіки та психології (Педагогіка вищої школи) ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Кевпанич Маріанна Миколаївна – пошукувач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Кляп Маріанна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної реабілітації ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Козловська Леся Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач Львівського навчально-наукового центру ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Львів

Кухта Марія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Леспух Марія Іванівна – магістрант кафедри педагогіки та психології (Педагогіка вищої школи) ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Локшин Віктор Соломонович – педагог вищої категорії відділення професійної освіти Київського професійно-педагогічного коледжу ім. Антона Макаренка

Макогін Оксана Василівна – викладач Львівського коледжу будівництва, архітектури та дизайну, м. Львів

Мар'ян Михайло Іванович – доктор фізико-математичних наук, професор, професор ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Марчук Лариса Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Намісник Ольга Віталіївна – магістрант кафедри педагогіки та психології (Педагогіка вищої школи) ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Опачко Магдаліна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Павлишин-Кошова Ганна – магістрант кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Парамущак Олександра Ігорівна – магістрант кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Перчак Іван Іванович – магістрант кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Петчук Аріадна Робертівна – аспірант кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Попадич Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Розлуцька Галина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Салук Галина Миронівна – магістрант кафедри педагогіки та психології (Педагогіка вищої школи) ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Староста Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Стахура Марія Йосипівна – магістрант кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Турияниця Василь Васильович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Шебень Владімір (Vladimir Seben) – кандидат педагогічних наук (PhD), доцент, Пряшівський університет, Словаччина

Юркович Наталія Василівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Якимович Ольга Несторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та суспільних дисциплін Львівський навчально-науковий інститут ДВНЗ «Університет банківської справи», м. Львів

Якимович Тетяна Дмитрівна – старший науковий співробітник, Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Львів

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ТА САМООСВІТИ	3
<i>Кухта Марія.</i> Кафедра педагогіки та психології Ужгородського національного університету: становлення й розвиток (1956 – 2016 рр.)	4
<i>Баяновська Марія.</i> Християнсько-етичний концепт формування духовності особистості	10
<i>Ваколя Зоряна.</i> Використання досвіду морального виховання дітей на прикладі педагогічної преси Закарпаття 1920-1930 рр. в умовах сучасного навчально-виховного процесу	19
<i>Данилець Наталія, Розлуцька Галина.</i> Репрезентація методичних ідей Олександра Маркуша у змісті підручників для читання	27
<i>Дідур Олександра.</i> Комунікативний аспект професійної діяльності педагога	36
<i>Кальницька Алевтина.</i> Аксіологічні цінності у моделюванні професійної діяльності педагога	41
<i>Кевпанич Маріанна.</i> Проблема підготовки молоді до життя і праці у філософських концепціях доіндустріального суспільства	47
<i>Локшин Віктор.</i> Методологічні засади формування соціально-професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання	54
<i>Опачко Магдалина.</i> Основні суперечності та проблеми розвитку сучасної освіти	61
<i>Опачко Магдалина, Демчинська Іветта.</i> Етапи розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти на Закарпатті в період 1919 – 1939 рр.	68
<i>Петечук Аріадна.</i> Зарубіжні педагогічні ідеї у організації навчання в школах Підкарпатської Русі (1919 – 1939 рр.)	77
<i>Стахура Марія.</i> Формування правової культури студентів під час вивчення юридичних дисциплін	84
ПЕДАГОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ОСВІТИ	91
<i>Гординська Наталія.</i> Організаційно-педагогічні умови викладання правових дисциплін у вищих навчальних закладах України	92
<i>Грабовська Тетяна, Туряниця Василь, Грабовський Олександр.</i> Особливості управління інноваційною діяльністю в закладах освіти України: координація, контроль, оцінювання та експертиза ефективності впровадження інновацій	99

Кляп Маріанна. Інформатизація навчального процесу як інноваційна складова діяльності сучасного українського вишу	108
Козловська Леся. Використання майбутніми фахівцями досвіду народознавства в курортно-оздоровчих комплексах	118
Макогін Оксана. Методика організації практики для майбутніх фахівців будівельного профілю в коледжах	124
Марчук Лариса. Асертивна поведінка як соціальна позиція у процесі оволодіння професією психолога	129
Мар'ян Михайло, Шебень Владімір, Юркович Наталія. Інноваційні підходи до викладання фізики з використанням комп'ютерного моделювання	136
Намісник Ольга. Становлення та розвиток комунікативної компетентності студентів ВНЗ	142
Опачко Магдаліна, Русин Марина. Інтегративний підхід у підготовці майбутніх фахівців: аналіз досвіду впровадження та перспективи використання	147
Павлишин-Кошова Ганна. Сучасні методи викладання дисциплін приватно-правового циклу	156
Парамущак Олександра. Підготовка педагога до впровадження проектного методу навчання	163
Перчак Іван, Розлуцька Галина. Особливості структури вищої освіти в європейських країнах	168
Попадич Олена, Леснук Марія. Теоретичне обґрунтування моделювання педагогічних ситуацій як засобу формування комунікативної культури педагога	175
Салук Галина. Педагогічні умови формування творчого мислення студентів	181
Староста Володимир, Гренцер Ярослав. Тестування в системі контролю результатів навчання: ставлення студентів	187
Якимович Ольга. Практична підготовка фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах	194
Якимович Тетяна. Розробка критеріїв та показників оцінювання творчих робіт у контексті сучасних методологічних підходів	201
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	207

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ФАХОВІЙ ОСВІТІ

Випуск 1(7)

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ 20547-10347ПП від 15.01.2014 р.*

Коректура Т.М. Алексєєва
Технічна редакція М.І. Іванова
Комп'ютерна верстка та обкладинка А.І. Бродич

Гарнітура Times New Roman
Формат 60x84/16 Зам.№111
Ум.друк.арк.12,32
Тираж 100 прим.

Оригінал-макет виготовлено
в редакційно-видавничому відділі ДВНЗ «УжНУ»
88015, м. Ужгород, вул. Заньковецької, 89
dep-editors@uzhnu.edu.ua

Видавництво УжНУ «Говерла».
88000, м.Ужгород, вул.Капітульна, 18.
E-mail: goverla-print@uzhnu.edu.ua
*Свідоцтво про внесення до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія 3т № 32 від 31 травня 2006 року*

П 24

Педагогічні інновації у фаховій освіті: збірник наукових праць. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2016. – Вип.1(7). – 212 с.

ISSN 2307-3594

У збірнику наукових праць опубліковано результати теоретичних, методичних та експериментальних досліджень науковців, аспірантів, магістрів з проблем методологічних підходів у професійній підготовці та діяльності фахівця, загальних питань розвитку і становлення освіти та самоосвіти, інноваційних технологій навчання та виховання молоді, педагогічних, психологічних та соціальних засад фахової освіти, модернізації діяльності системи неперервної освіти у контексті євроінтеграційних процесів, які обговорювалися на VII Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю, що відбулася 20 жовтня 2016 р. в м. Ужгороді.

УДК 371.351:37.015.3

ББК 74.58+88.8