

**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(5)

Ужгород
2014

УДК 371.351:37.015.3

ББК 74.58+88.8

П 24

Редакційна колегія:

Смоланка В.І. – доктор медичних наук, професор (ДВНЗ «Ужгородський національний університет») (*головний редактор*)

Студеняк І.П. – доктор фізико-математичних наук, професор (ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)

Козловська І.М. – доктор педагогічних наук, ст. н. с. (ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)

Козубовська І.В. – доктор педагогічних наук, професор (ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)

Староста В.І. – доктор педагогічних наук, професор (ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)

Палінчак М.М. – доктор політичних наук, доцент (ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)

Росул В.В. – кандидат педагогічних наук, професор (ДВНЗ «Ужгородський національний університет») (*заступник головного редактора*)

Якимович Т.Д. – кандидат педагогічних наук, ст. н. с. (ДВНЗ «Ужгородський національний університет»)

Гриньова В.М. – доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогіки і психології Харківського педагогічного університету імені Григорія Сковороди)

Джеджула О.М. – доктор педагогічних наук, професор (Вінницький аграрний університет)

Козловський Ю.М. – доктор педагогічних наук, доцент (Львівський інститут банківської справи УБС НБУ (м.Київ))

Марусинець М. М. – доктор педагогічних наук, професор (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова)

Нівмержицька О.В. – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка)

Кобаль В.І. – кандидат педагогічних наук, доцент (Мукачівський державний університет).

Опачко М.В. – кандидат педагогічних наук, доцент (ДВНЗ «Ужгородський національний університет») (*відповідальний редактор*)

Попадич О.О. – кандидат педагогічних наук (ДВНЗ «Ужгородський національний університет») (*відповідальний секретар*)

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)

Адреса редакції: 88000, м. Ужгород, вул. Заньковецької, 89. Кафедра педагогіки і психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет», каб. 227, тел.: (0312) 65-08-00, e-mail: popadich70@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 20547-10347ПП від 15.01.2014 р.

Рекомендовано до друку

Вченою радою Ужгородського національного університету протокол №1 від 29.01.2015 р.

© Ужгородський національний університет, 2014

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВИТИ ТА САМООСВИТИ	5
<i>Юліанна Бабій. Мовно-культурна дискримінація освіти на західноукраїнських землях європейськими державами</i>	6
<i>Галина Вархолик. Педагогічні засади екологічного виховання студентської молоді в умовах позааудиторної діяльності</i>	14
<i>Сільвія Васків. Здатність до самореалізації в період ранньої юності в умовах сучасного суспільства</i>	21
<i>Ярема Великий. Взаємозв'язки громадянського та національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів служби порятунку</i>	27
<i>Оксана Жалюк. Формування національної самосвідомості студентської молоді засобами культурно-освітньої діяльності</i>	34
<i>Лариса Зданевич. Здійснення полікультурного виховання дітей дошкільного віку в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів</i>	39
<i>Ярослав Ільчишин. Виховання професійного обов'язку курсантів у процесі самостійної роботи</i>	47
<i>Надія Марфинець. Етапи розвитку змісту літературного краєзнавства у школах Закарпаття (кінець XIX – початок XXI століть)</i>	54
<i>Наталія Мачинська. Практичні аспекти самоосвіти в контексті акмеологічного підходу</i>	62
<i>Тетяна Попова, Олександр Прудкий. Взаємозв'язок природничо-наукових і морально орієнтованих знань як засіб гуманізації навчання</i>	68
<i>Людмила Себалюк. Роль педагогічної практики у процесі підготовки майбутнього вчителя системи початкової освіти до самоосвітньої діяльності</i>	77
<i>Віктор Староста. Перші навчальні видання з фізики та хімії як засіб підготовки майбутніх учителів</i>	83
<i>Олег Стечкевич. Становлення системи професійної освіти фахівців народних художніх промислів</i>	91
<i>Юрій Сурмяк, Ліліана Кудрик. Роль педагогічного персоналу у самовихованні та становленні особистості</i>	97
ПЕДАГОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ОСВИТИ ..	107
<i>Оксана Білик, Юрій Козловський, Ірина Козловська. Особливості принципу призначення знань у професійній школі</i>	108
<i>Олександра Божок. Білінгвізм у системі професійно-педагогічної підготовки вчителя іноземної мови в початкових класах</i>	116
<i>Дарія Бородій. Психолого-педагогічні основи педагогічного менеджменту</i>	121
<i>Надія Василенко. Управління розвитком здібностей педагогіів в умовах інтерактивного навчання: акмеологічний аспект</i>	129
<i>Віктор Вдовченко. Формування тезауруса з основ дизайну у системі неперервної художньо-проектної освіти: пропедевтичний рівень</i>	136
<i>Іван Кириченко. Особливості формування творчих умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва</i>	155
<i>Маріанна Кляп. Зміст конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців та особливості її формування</i>	166
<i>Василь Кобаль. Вплив екскурсійно-пошукової роботи на розвиток пізнавальних інтересів учнів у процесі вивчення історії України</i>	174
<i>Микола Козирєв. Педагогічні чинники професійного становлення фахівця в умовах вищого навчального закладу</i>	181
<i>Людмила Лісунова. Особливості фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва</i>	191

Олена Попадич, Василь Росул. Проблема ціннісного пізнання у навчальній діяльності та вихованні майбутніх спеціалістів.....	205
Лілія Прудка. Вплив мотивації на професійну підготовку майбутніх практичних психологів.....	213
Валентина Самілик, Сергій Рудишин. Методологія біогеохімії як орієнтир у формуванні системного мислення студентів природничих спеціальностей.....	219
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДІ.....	225
Наталія Божко. Інтегровані мікромодулі як засіб організації змісту виробничого навчання.....	226
Наталія Василичина. Сучасні технології формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин шляхом впровадження авторських рукописів.....	233
Наталія Гордуз. Формування у вчителів початкових класів умінь здійснювати інтерактивне навчання молодших школярів.....	239
Світлана Ізбаи, Віталій Неліна. Психодідактичні умови інтерактивного навчання студентів педагогічного університету.....	245
Атілло Ковач, Іштван Керестень. Професійна орієнтація учнів засобами музейної педагогіки.....	252
Юрій Сурмяк. Спільна діяльність правоохоронних органів і закладів освіти у формуванні правової компетентності молоді.....	258
Василь Тураяниця, Іван Шанта. Інноваційні підходи до системного та комплексного вивчення краєзнавства.....	268
Василь Федорець. Системні аспекти профілактики стресу та збереження кардіологічного здоров'я в контексті формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.....	273
Богдан Чернявський. Застосування комп'ютерних технологій навчання у професійній діяльності учителів образотворчого мистецтва.....	286
Ольга Якимович. Енергозбереження як освітня інновація.....	294
БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ТА СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ. ДОСВІД ТА РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	299
Тетяна Ключкович. Трансформація системи вищої освіти Словаччини в контексті впровадження Болонського процесу.....	300
Павло Колесник, Іванна Шушман, Антоніна Кедик. Оцінка ефективності тренінгових занять у науково-тренінговому консультативно-діагностичному центрі сімейної медицини та долікарської підготовки ФПО УжНУ.....	306
Лариса Марчук, Олена Яцина. Психологічний супровід фахової підготовки психолога в умовах трансформації освіти.....	312
Магдалина Опачко, Людвик Шимон. Реалізація цілей і завдань Болонського процесу: реалії та перспективи.....	319
Олена Остапчук. Особливості впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти України.....	329
Ольга Патієвич. Aspects of cultural differences in the foreign language teaching.....	337
Галина Роздуцька. Особливості вищої освіти у країнах Європейського Союзу.....	343
Людмила Смигур. Погляди студентів в Польщі та Україні на багатодітну сім'ю. Результати дослідження.....	350
Володимир Староста, Олена Рішко. Контроль навчальних досягнень у контексті підготовки майбутніх учителів.....	358
Вікторія Фурман. Рефлексивний підхід до розвитку майбутнього фахівця в умовах модернізації вищої школи.....	367
Тетяна Якимович. Принципи реалізації системи професійно-практичної підготовки у ППНЗ.....	373
ВДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	380

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА САМООСВІТИ

*Юліанна Бабій
Галина Вархолик
Сільвія Васьків
Ярема Великий
Оксана Жалюк
Лариса Зданевич
Ярослав Ільчишин
Надія Марфинець
Наталія Мачинська
Тетяна Попова, Олександр Прудкий
Людмила Себало
Віктор Староста
Олег Стечкевич
Юрій Сурмяк, Ліліана Кудрик*

УДК 37.377:37.1/.09

Юліанна Бабій

МОВНО-КУЛЬТУРНА ДИСКРИМІНАЦІЯ ОСВІТИ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ ЄВРОПЕЙСЬКИМИ ДЕРЖАВАМИ

У статті розглянуто особливості становлення національної системи освіти на західноукраїнських землях у другій половині XIX – на початку XX ст. Йдеться насамперед про дискримінаційний вплив Австро-Угорщини, Польщі та Румунії на розвиток освіти. Проаналізовано особливості введення утравкізму в школі. Висвітлено проблему розвитку і становлення середньої ланки освіти, свідому та наполегливу боротьбу проти існуючого режиму за рівноправність української мови з мовами інших народів, за українське шкільництво.

Ключові слова: дискримінація, система вищої освіти, краєва шкільна Рада, коєдукація, утравкізм, Краєвий Шкільний Союз.

Постановка проблеми. У час становлення національної освіти велику роль відіграє розвиток системи вищої освіти, яка за висловлюванням С. С. Вітвицької, “починає формуватись як одна із найголовніших цінностей державності, суспільної свідомості та національної безпеки” [3, с.250]. Важливим етапом у розвитку української освіти стала українізація освітньої системи на західноукраїнських землях. В умовах гострого національного суперництва українська освіта в Східній Галичині, на Буковині і Закарпатті у другій половині XIX - на початку XX ст.ст. розвивалася вкрай незадовільно. Боротьба українського населення за навчання рідною мовою утруднювалася в умовах нерозвинутості української літературної мови та браком українських викладацьких кадрів у цих краях.

Стан дослідження. Потреба українців у національній освіті на землях Галичини, Буковини та Закарпаття була предметом вивчення вітчизняних дослідників, зокрема М.С. Грушевського, Н.Д. Полонської-Василенко, Б.М. Ступарика, С.О. Сірополко, М.С.Возняка.

Метою статті є розкрити роль розвитку системи вищої освіти та її становлення в період кінця XIX – початку XX ст.ст, дати аналіз дискримінаційного впливу Австро-Угорщини, Польщі, Румунії на мовно-культурну ситуацію в Україні.

Вклад основних положень. Суттєвий вплив на подальший цивілізаційний поступ українського народу мав поліетнічний характер Австрійської імперії. Суперечлива національна політика Габсбургів полягала у нацьковуванні один на одного численних народів імперії, залишаючи монархії почесну місію верховного арбітра. Ускладнювало ситуацію і прилучення українців до домінуючих у регіонах інонаціо-

нальних загалів: в Галичині – до поляків, на Буковині – до румун, в Закарпатті – до угорців, які не полишали прагнень щодо поглинання українців своїми етнічними масивами [4, с.182].

Певні зміни у розвитку шкільництва в Західній Україні відбулися в 60-х роках. У 1867 році Австрія прийняла нову конституцію, яка проголошувала рівноправність всіх народів. Окремими законами школа визнавалася незалежною від церкви і вводилося право визначати мову навчання у приватних закладах їх власникам, а в державних – місцевим органам влади (гмінам). Вважалося, що у народних школах, де навчалися діти поляків і українців, та мова, що не є викладовою, стає обов'язковим предметом вивчення. Обов'язковою з третього класу залишалася німецька мова [6].

Значну активність в ці роки проявляли громадські культурно-освітні товариства «Просвіти», основною метою яких було сприяння розвитку української культури і першим чином здійснення освіти рідною українською мовою.

Перше товариство «Просвіта» засновано у Львові в 1868 р. з метою поширення освіти серед народу. За статутом це товариство організовувало в повітах філії, а в селах – читання і бібліотеки. Філії були створені в Бережанах, Дрогобичі, Коломиї, Станіславі (Івано-Франківську), Тернополі [6].

Свою діяльність Львівське товариство «Просвіта» почало з видання українського букваря. Українською мовою друкувалася популярна література, шкільні підручники, наукові альманахи. Випускалися твори Т. Шевченка, І.Франка, Марка Вовчка, С. Руданського, Ю. Федьковича. Для реалізації своїх завдань товариство мало чотири комісії: видавничу, бібліотечну, шкільно-лекційну та літературно-артистичну. Ці комісії організовували роботу «Просвіти» і керували нею.

Товариства «Просвіти» боролися за проведення реформи школи, докорінні зміни усієї системи освіти, поширення культури і знань серед народу.

Основними завданнями «Просвіти» були:

- а) видання книжок, журналів, часописів українською мовою;
- б) відкриття бібліотек, музеїв, читалень, книгарень;
- в) проведення публічних лекцій, звітів, загальнопросвітних курсів, літературно-музичних вечорів, спектаклів, концертів, вистав;
- г) заснування шкіл, стипендій, бюро праці, інших просвітних закладів;
- д) оголошення премій і результатів конкурсів за найкращі твори письменства та умілості [6].

Починаючи з 1867 року в Галичині створюються шкільні ради. Спочатку Галицький сейм прийняв закон про створення краювої шкільної ради, а в 1873 р. було створено окружні і місцеві шкільні ради. Шкільні ради брали на себе роль управління навчальними закладами, які знахо-

дилися на їх теренах. Створення шкільних рад різних рівнів стало кроком до демократизації освіти, але сподівань українців вони не виправдали. У них в основному засідали поляки, які за будь-якої можливості підтримували у школах польську мову і придушували українську [6].

У 1873 році було прийнято кілька краєвих шкільних законів, якими в Галичині вводилося обов'язкове і безоплатне навчання дітей віком 6-12 років, а також створювалися виділові школи у містах, що давали можливість отримувати підвищену початкову освіту учням, які не відвідували середню школу. Ці закони були прийняті на основі затвердженого в Австрії 1867 року відповідного закону про шкільництво [6].

Було проведено реформу педагогічної освіти. Замість препаранд, що існували при головних початкових школах, створювалися учительські семінарії. З 1871 р. починають діяти чоловічі учительські семінарії у Львові, Тернополі, Станіславі, жіночі – у Львові, Перемишлі.

Зазначений період приніс певні зміни. Проблема виховання виходить на інший рівень, зростає популярність ідей коєдукації у школах, поширюється український рух. Педагогічні видання Західної України, зокрема: “Народний голос”, “Промінь”, “Каменярі”, “Час”, “Рідний край”, “Народна школа”, “Наша школа”, “Учитель”, “Наука”, “Самостійність”, “Подкарпатська Русь”, “Урядовий вісник школьного реферату краєзнавчого уряду Подкарпатской Руси” відіграли важливу роль у розвитку та реорганізації української освіти, популяризації нових ідей того часу, стали важливим культурним, науковим осередком для української нації [6].

Слід відзначити, що українізація освітньої системи на етнічних українських землях Східної Галичини утруднювалася не лише політичними мотивами, гострим національним суперництвом, браком українських викладацьких кадрів, а також тим (подібне відбувалося й на суміжних теренах), що до освітнього процесу замість української народної мови, як, скажімо на Великій Україні, в умовах нерозвинутості української літературної мови залучалися консервативні церковнослов'янські форми, до яких додавалося під впливом москвофілів так зване “язичіє” – безсистемне поєднання лексичних та граматичних елементів живої української та російської мов, що тривало до кінця XIX ст. А на Буковині культивувався “етимологічний правопис”, який ускладнював оволодіння грамотою та був засобом ізоляції українського населення Буковини від решти українського народу [12, с. 222].

На долі української громади досить суперечливо позначилося утворення у 1867 р. дуалістичної Австро-Угорщини, де панівні позиції в її частинах – Австрійському цесарстві (Ціслеїтанія) та Угорському королівстві (Транслеїтанія) зайняли німецька та угорська верхівки. І хоча ряд параграфів основного австрійського закону “Про загальні права громадян” (1867 р.) формально гарантували дотримання соціальної та національної рівності громадян та народів, вільне застосування усіх провін-

ційних мов у державних установах та громадському житті, школі. Що передбачало й здобування освіти рідною мовою, однак в умовах гострого національного суперництва в автономних Коронних краях (Галичині та Буковині) відображали подвійні стандарти Австрійської імперії і на практиці ці права суттєво звужувалися.

На освітні процеси українців впливало й те, що їх провінції були внутрішніми колоніями імперії. Незважаючи на найнижчий рівень виробничих сил та найбільше зuboжіння народу, вони залишалися донорами багатонаціональної держави. Так, за державним асигнуванням 1912 р. на одного жителя Галичини припадала лише чверть коштів жителя центральних австрійських провінцій [8, с. 430]. На Буковині на освіту з державного бюджету Австрії виділялося 0,66% коштів, хоча для населення краю виділялось 2,7% від загальнодержавного [11, с. 15].

Впливали на перебіг подій і політичні чинники. У Галичині проживало два формально рівні народи – українці та поляки. Останні після запровадження розширеної автономії провінції у 1867 р., спираючись на попередню домінацію, домоглися досить швидкого перетворення Коронного краю з “німецького” на “польський”. Польський елемент майже цілковито захопив у свої руки місцеву імперську адміністрацію, суд, сейм, Крайову шкільну раду, які використовував для захисту інтересів передусім польської нації. А ще з 1869 р. польська мова стала офіційною в адміністративному житті провінції. Українцям нічого не дало ні остаточне відсторонення школи від церкви (1869 р.), ні передача управління справами освіти до світських органів (крайових шкільних рад) [6].

У XIX ст. у Західній Україні поширюється своєрідний феномен у функціонуванні шкіл всіх рівнів, так звана утраквістична (різномовна) школа, коли предмети в ній викладалися різними мовами, в тому числі і рідною для учнів. Рішення про введення утраквізму в школі було прийняте польським сеймом у 1886 році. За цим рішенням основні предмети у школах викладалися польською мовою, а всі інші – рідною. Лише ланка нижчої освіти в Галичині, Буковині та Закарпатті (в останньому до кінця XIX ст.) стає переважно українською. Середня ланка освіти на етнічних українських землях з переважанням українського автохтонного населення залишалася здебільшого інонаціональною, або ж утраквістичною. На поодинокі українські гімназії, учительські семінарії, училища припадала значна кількість німецько-угорсько-польсько-румунських середніх шкіл. І хоча ззовні утраквізм забезпечував рівноправність націй у галузі освіти, по суті він був проявом шовінізму з боку панівних націй, виявом прихованої асиміляції та тиску на українську меншину. Якщо спочатку форма утраквізму розглядалася як об’єктивна ланка переходу від німецької освітньої системи до національної, то у другій половині XIX ст., в умовах загострення національного суперництва, в Дунайській імперії вона перетворилася на засіб насильної ліквідації національних шкіл слабких народів, як це відбувалося передусім у Закарпатті, коли

народна “руська” школа на території з однорідним українським населенням перетворилася на угорську. Подібна тенденція проявлялася і у вищій школі [6].

Ситуація в галузі середньої школи стала для української Східної Галичини загрозливою з 1867 р., коли польська більшість сейму прийняла крайовий закон про мову навчання в школах, що призвело до стрімкого ополячення середньої освіти, й українська мова стала мовою умовно обов’язковою, у кращому випадку – паралельною до основної мови викладання – польської. Завдяки “старанням” польської адміністрації українських гімназій у краї залишилось одиниці. Так, на початковому етапі автономного устрою Галичини у 1867 р. з існуючих на її теренах 19 державних гімназій було дві німецькі, одна українська (у Львові), 16 польських. Напередодні Першої світової війни в Галичині (до речі, у джерелах наводяться різні статистичні дані) на 112 польських середніх шкіл (гімназій, училища, учительські семінарії), частина яких вважалася формально утраквістичними, припадало лише 18 українських, на 39 польських державних гімназій (з них дві – польсько-українські) лише 6 українських державних гімназій, до речі, відкриття кожної з них пов’язане з гострою боротьбою українців за навчальний заклад. Отже, одна рідномовна гімназія припадала на 520 тис. українців та відповідно на 42 тис. поляків [6].

Реформи 60–70-х років були несприятливі для українців і повністю поставили їх під владу поляків. У законі про викладову мову в середніх і народних школах від 1867 р. польська мова ставала обов’язковою у всіх навчальних закладах Галичини. Адміністрація краю і Львівський університет були полонізовані, всі керівні посади займали поляки. У 60-х роках діяла лише одна українська гімназія у Львові. Не кращою стала ситуація і під кінець XIX ст. Хоча реалізація законів 60-70-х років привела до поступового зростання числа шкіл і учнів в них, Галичина з розвитку освіти залишалася однією з найвідсталіших провінцій Австрії.

У середніх школах Галичини відсоток учнів-поляків становив 80%, а українців – лише 16%. За таких несприятливих обставин заходами української громадськості (згідно з нормами австрійського шкільного закону від 1869 р.) до 1914 р. було засновано 8 приватних чоловічих та дві жіночі гімназії з викладанням українською мовою. В українських державних та приватних середніх навчальних закладах у 1912/1913 н.р. навчалось трохи більше 5 тис. українських юнаків та дівчат, у польських ще близько 3 тис. [5, с.83].

У цілому українська освіта в Східній Галичині, Буковині і Закарпатті у другій пол. XIX і на початку XX ст. розвивалася вкрай незадовільно. Галичину називали краєм одно- і двокласних шкіл, у міських початкових школах взагалі не практикувалася українська мова. На початок XX ст. діяло всього кілька українських гімназій, а саме: у Львові, Перемишлі, Тернополі (відкр. 1898 р.) й інших містах.

Характеристику середньої освіти у 1891р. дає часопис “Буковина”: “Буковинські середні й фахові школи попросту не для нас, Українців, а для Жидів і кількох німців, бо всі вони німецькі (окрім волоської гімназії в Сучаві). Не відмовляємо Німцям, ані Жидам, а особливо Волохам, мати на Буковині свої середні школи, але жадаємо того самого і для себе. Яким чином приходимо ми до того, щоб наших дітей мучено чужими мовами викладовими?! Фраза про німецьку культуру й ширше поле ділання для людей, образованих на німецькій мові, – пуста! Ми маємо свою культуру, а український край має досить місця для нас! Чужого не бажаємо, в чуже не вибираємося! Що ж нам, українцям, за хосен з німецьких шкіл середніх та волоських семінарій? До них вступає річно невеличке число українських учнів, а намучившись без міри всякими чужими мовами й мріями, кінчить річно ледве кілька з них школи, а й тих хіба чудом-дивом остаються один-два щирими українцями...” [13, с.683-684].

У боротьбі за освіту українці засновують у 1908 році чотири приватні гімназії: в Копичинцях, Яворові, Городенці, Рогатині. На противагу українським закладаються і польські приватні гімназії, які стали оплотом колонізації молоді. Жіноча середня освіта була представлена приватними жіночими гімназіями та жіночими ліцеями.

На початку ХХ ст. продовжувала розширюватись і мережа фахових шкіл (столярські школи, школи будівельних ремесел, слюсарства, котлярства, млинарські тощо). У них вдосконалювався зміст освіти, збільшувалися терміни навчання учнів.

Для об'єднання зусиль у боротьбі за українську школу у 1910 році було створено Краєвий Шкільний Союз, який складався з представників від “Просвіти”, “Учительської громади”, Наукового Товариства ім. Шевченка та інших громадських і політичних організацій краю.

Українська свідомо інтелігенція вела наполегливу боротьбу проти існуючого режиму за рівноправність української мови з мовами інших народів, за українське шкільництво.

Згідно з уставом від 22 червня 1867 р. на відкриття нової середньої школи з українською мовою навчання вимагалася ухвала крайового сейму. У той же час для відкриття польської гімназії вистачало звичайного розпорядження Крайової Шкільної Ради. Перша українська гімназія відкрилась у 1867р. у Львові, друга – у 1887р. у Перемишлі, у 1892 р. – у Коломиї, 1898 р. – у Тернополі, 1905 р. – у Станіславі. Тобто за 40 років конституційного ладу в Галичині українцям дозволено було організувати заледве п'ять державних гімназій, тоді як поляки мали, крім Академії наук у Кракові, ще й Колегію мистецтва, 96 гуманістичних і 14 реальних гімназій.

Важко було отримати дозвіл на відкриття паралельних українських класів при існуючих уже польських гімназіях. Наприклад, у Бережанах батьків-українців, які внесли прохання відкрити паралельні українські класи в гімназії, на розпорядження повітового старости жандармерія змушувала відкликати підписи та проводила слідство в тій справі. Поді-

бна петиція батьків у Стрию, подана в 1897 р., пролежала кілька років у різних урядах і раптом “згоріла” [10, с.15].

Ще однією суттєвою перешкодою в розвитку етнічного шкільництва – як українського, так і польського – на західноукраїнських землях був брак так званого «шкільного примусу», брак коштів на народну освіту, а також небажання батьків, передусім із сільських місцевостей, віддавати дітей до школи. Багато сільських гмін у найубогіших районах східної частини Галичини не проявляло жодного зацікавлення щодо фінансування народних шкіл. Це становище відповідало світоглядним засадам старшого, консервативного покоління, яке не бачило потреби в розвитку освіти. Тому проблема ліквідації анальфabetизму включно до початку Першої світової війни була не менш важлива, аніж розвиток самої мережі навчальних закладів – від початкової до вищої школи [12, с.218].

Висновки. Боротьба міських і сільських українців за рідну школу – свідчення асинхронності в її динаміці. Адже українська освіта мала порівняно слабшу економічну основу, а внаслідок своєї консервативності українці не розуміли користі й необхідності освіти. Селяни, зокрема у зв’язку з важким матеріальним становищем, не мали змоги утримувати дітей не тільки в середніх і вищих, але часто і в початкових школах. Цим сюжетом просякнуті тогочасні твори української художньої літератури, авторами яких зазвичай були колишні учні народних шкіл і українських гімназій, вихідці з галицьких і буковинських сіл (згадаймо хоча б “Покутську трійцю” – Василя Стефаника, Леся Мартовича і Марка Черемшину). Живучий і усталений був погляд, що національну інтелігенцію недопустимо гіперпродувати з нижчих станів – селян, ремісників та ін. До того ж через відсутність національної вищої школи українці не мали змоги забезпечити неперервність освіти [12, с.217].

Отже, тема мовно-культурної дискримінації освіти на західноукраїнських землях європейськими державами є цікавою, малодослідженою та потребує подальшого вивчення.

Список використаних джерел

1. Верига В. Нариси історії України (кінець XVIII – початок XXст.) / В. Верига. – Львів: Світ, 1996. – 179 с.
2. Вихрущ В. Дидактичні проблеми у вітчизняній педагогіці другої половини XIX – початку XX століття (на прикладі журналу «НАША ШКОЛА») / В. Вихрущ // Розвиток української та польської освіти та педагогічної думки (XIX-XXI ст.). – 2012. – С.76.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
4. Грушевський М.С. К польско-украинским отношениям Галиции / М.С. Грушевський // Киевская Старина. – 1905. – Т. XC. – Июль – август. – С. 174-233.

5. Демкович-Добрянський М. Українсько-польські стосунки у ХІХ сторіччі / М. Демкович-Добрянський. – Мюнхен: б/в., 1969. – С. 83.
6. Історія української педагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrreferat.com/lib/pedagog/ist_pedagog/index.htm> Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні у др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст.
7. Квітковський Д. Буковина – її минуле і сучасне / Д. Квітковський, Т. Бриндзана, А. Жуковський. – Париж; Філадельфія; Дітройт: Зелена Буковина, 1956. – 950 с.
8. Кондуфор Ю.Ю. Історія Української РСР: у 8 т., 10 кн. /Ю.Ю. Кондуфор (гол. ред.), Ф.Є. Лось. – К.: Наукова думка, 1978. – Т. 4. Україна в період імперіалізму (1900–1917). – 532 с.
9. Монолатій І.С. Стратегія Габсбургів в освіті: загальноімперські та західноукраїнські реалії / І.С. Монолатій // Прикарпатський вісник НТШ. Думка. – 2012. – № 3(19).
10. Поточни Є. Розвиток освіти дорослих в Галичині (1867 - 1918 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Є. Поточни. – Ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 1999. – 37 с.
11. Струк Н. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича: Імена славних сучасників / Н. Струк, О. Матвійчук, С. Мельничук. – К.: Світ успіху, 2005. – 287 с.
12. Шевченко Ф.П. Нариси з історії Північної Буковини /Ф.П. Шевченко, П.В. Михайлина, А.С. Романець та ін. – К.: Наукова думка, 1980. – 340 с.

В статъе рассмотрены особенности становления национальной системы образования на западноукраинских землях во второй пол. ХІХ – в начале ХХ вв. Речь идет прежде всего о дискриминационном влиянии Австро-Венгрии, Польши и Румынии на развитие образования. Проанализированы особенности введения утравквизма в школе. Освещена проблема развития и становления среднего звена образования, сознательная и настойчивая борьба против существующего режима за равноправие украинского языка с языками других народов, за украинскую школу.

Ключевые слова: дискриминация, система высшего образования, краевая школьная Рада, коедукация, утравквизм, Краевой Школьный Союз.

The article deals with the peculiarities of formation of the national education system in Western Ukraine in the second half of ХІХ - early ХХ century. First of all, it is about the discriminatory impact of Austria-Hungary, Poland and Romania on the development of education. The features of the introduction of utraquism to a school have been analyzed. The problem of growth and development of the middle level of education, deliberate and persistent struggle against the regime for the owelty of Ukrainian language and languages of other nations, for Ukrainian schools have been highlighted.

Keywords: discrimination, the system of higher education, the local school board, utraquism, Local School Union.

УДК 378+371

Галина Вархолик

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтована доцільність використання позааудиторної діяльності в екологічному вихованні студентів вищих навчальних закладів. Встановлені педагогічні умови удосконалення екологічного виховання студентської молоді.

Ключові слова: позааудиторна діяльність, екологічна освіта, виховання екологічної культури, студентська молодь.

Актуальність проблеми дослідження. Модернізація освіти пов'язана з необхідністю підвищення рівня вихованості студентської молоді, оскільки сучасна екологічна криза має перш за все світоглядний, духовно-етичний характер. У низці державних та міжнародних документів з охорони природного середовища та раціонального природокористування, зокрема у Порядку денному на XXI століття, Стратегії СЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку важливу роль у професійному становленні майбутніх педагогів відіграє позааудиторна виховна робота. Ця робота проводиться у формі різноманітних заходів у групі, на факультеті, у вищому навчальному закладі на основі студентського самоврядування, активності і самостійності студентів при керівній ролі студентського активу і педагогічної допомоги викладачів [2, с. 238].

Позааудиторна робота стимулює формування особистості майбутнього фахівця за умови професіоналізації всіх виховних впливів на студентів. Вона дозволяє надати процесу набуття професії особистісне забарвлення. Більше того, вона містить умови, які забезпечують удосконалення загальної педагогічної підготовки студентів, і при правильній її організації студенти отримують практичний досвід, можливість для самостійних дій, пошуку власного педагогічного стилю. Основними напрямками професіоналізації позааудиторної виховної роботи можна вважати: урахування специфіки факультету під час організації і проведення виховної роботи зі студентами; широке використання її різноманітних форм, що відображають специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців; спонукання студентів до активної самостійної діяльності з метою оволодіння методикою виховної роботи з учнями; моделювання і розв'язання педагогічних ситуацій, що сприяють удосконаленню емоційної і вольової сфер особистості майбутнього фахівця, його педагогічної техніки; психолого-педагогічну обґрунтованість методів та форм позааудиторної роботи зі студентами.

Аналіз останніх публікацій. Значна увага приділяється останнім часом проблемам соціальної роботи в громаді (О. Безпалько), формуванню у підлітків ціннісних орієнтацій засобами художньої літератури у позанавчальний час (В. Біруля), дослідженню тенденцій розвитку волонтерського руху в Україні (Р. Вайноли) та перспективам запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України (О. Грищенко, В. Солодовник). Цій проблематиці присвячено ряд підручників та посібників (І. Зимняя, А. Капська, Т. Осипова та ін.).

Важливе місце займає тематика самостійної роботи студентів (А.Рубаник, Г.Большакова, Н.Тельних), підготовки вчителя до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва в умовах позакласної діяльності (Н.Савченко), соціалізація студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору (С.Савченко), екологізація в системі додаткової освіти (Л. Симонова), самовдосконалення студентів – майбутніх учителів – у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки (М. Чобітько), а також формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету (С. Шехавцова), підготовка студентів класичного університету до виховної діяльності у загальноосвітній школі (Н. Яремчук).

Мета статті – виявлення сучасного стану та обґрунтування педагогічних засад екологічного виховання студентської молоді в умовах позааудиторної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У позааудиторній роботі, як і в будь-якій громадській діяльності, розвиваються розумові, емоційні, моральні, трудові, вольові якості студентів, їхні професійні та загальні здібності, формуються і поглиблюються професійні знання, розширюється педагогічний кругозір і виявляється досвід практичної діяльності. Вона забезпечує найбільш високі результати у підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності, якщо має особливий педагогічно спрямований характер, різнобічно співвідноситься з формами і методами її організації, спирається на конкретний рівень розвитку професійних інтересів студентів, забезпечує їхню активну суспільно-педагогічну позицію, тісно пов'язана з навчальною та науковою роботою, проводиться в системі [2, с. 239].

І.Зимняя зауважує, що найменш дослідженою є позанавчальна діяльність студента, яка викликає найбільшу зацікавленість у плані психологічного аналізу навчальної діяльності. Саме в позанавчальній діяльності студенти значно більше виявляють мотивацію, цілеспрямованість, а також самоорганізацію, самостійність, самоконтроль та інші особистісні якості [1, с.249].

Роль позанавчальної діяльності студентів доволі важлива, саме тому викладачі приділяють їй велику увагу. Одним з важливих завдань, які постають перед системою вищої освіти, є “не тільки виховання прийнят-

ного ставлення студентів до оволодіння теоретичними та практичними знаннями, а також виховання постійної потреби в інтелектуальній праці, при цьому необхідно навчити студентів навчатися самостійно протягом усього життя” [9, с. 82]. На жаль, у психолого-педагогічній літературі більше уваги приділяється характеристиці та ролі процесу навчання і виховання, ніж позанавчальній діяльності, значення якої при формуванні соціокультурної компетентності є майже вирішальним. Більше того, у широкому дослідницькому контексті „позанавчальна діяльність” розглядається як поняття, рівнозначне поняттю „позааудиторна робота”, чи як складовою частиною більш вивченого та дослідженого явища „виховання” у єдиній структурі „навчально-виховного процесу”. Остаточного визначення поняття „позанавчальної діяльності” у науково-педагогічній літературі немає. Науковці та дослідники звертали увагу лише на ті чи інші її характеристики та особливості.

Загальнопедагогічне трактування „позанавчальної діяльності” звучить таким чином: вона являє собою різні види діяльності студентів виховного та навчального характеру, що організуються та відбуваються у позанавчальний час. У педагогічному розумінні діяльність сприймається як активна взаємодія з навколишньою дійсністю, у ході якої живе створіння виступає як суб’єкт, цілеспрямовано діючий на об’єкт, та який задовольняє таким чином свої потреби [3, с. 348].

Традиційно визначають три головні відмінності позанавчальної діяльності як форми організації навчання від інших форм самостійної діяльності: по-перше, добровільність прийняття участі у ній студентів, по-друге, проведення такої діяльності у вільний час, по-третє, масовість [1]. Тому позанавчальна діяльність як специфічний вид діяльності вимагає захопливої нестандартної організації. Більш того, повинні виконуватися вимоги щодо активності студентів та добровільної і самостійної їх участі в організації різноманітних заходів. Функція викладачів при цьому зводиться лише до помічника, консультанта, який стежить за діяльністю студентів. Колективність та масовість – ще одна вимога щодо позанавчальної діяльності, що передбачає добровільну участь студентів у різних студентських клубах, мінітеатрах, студіях та ін. [9, с. 85].

Треба зазначити, що загальнопедагогічне трактування „позанавчальної діяльності” багатьма дослідниками покладено в основу дослідження самостійної роботи. У загальному контексті організації самостійної роботи виділяється кілька форм самостійної роботи. Так, „самостійна робота студентів буває як позааудиторна, так і аудиторна” [4, с.120].

Таким чином, позанавчальна діяльність – це складний інтегративний феномен, який повинен розглядатися на інших принципах, ніж пропонували попередні підходи та традиційна система освіти. При традиційній системі освіти основний акцент робився на навчальній діяльності студентів у аудиторний час, що ж до позанавчальної діяльності, то вона проводилася у вигляді різноманітних заходів та у роботі клубів, гуртків,

студій розважального характеру. Так, позанавчальна робота проводилася на основі традиційних принципів, тобто „у їх основі, як і раніше, покладено не якості, що визначають внутрішню природу особистості, а зовнішню задану мету та соціальні нормативи” [6, с. 225]. Така діяльність активізує та стимулює студентів до саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення їх творчого потенціалу. Позанавчальна діяльність у ВНЗ – це процес цілеспрямованого створення умов для соціалізації студентів шляхом проектування виховного середовища, у якому культивується самостійна інноваційна діяльність студентів.

Сказане дозволяє резюмувати, що професійна підготовка компетентних, конкурентоздібних, відповідальних фахівців, які б були спроможні самостійно творчо вирішувати професійні завдання, неможлива без збільшення ролі позанавчальної діяльності студентів.

Саме позанавчальна діяльність студентів є специфічним феноменом, який створює умови для отримання студентами іншомовного соціокультурного досвіду, що набувається тільки завдяки самостійній діяльності студентів, при цьому вони мають можливість саморозвиватися і, у кінцевому результаті, самореалізувати свої потенційні якості у професійній сфері. Така діяльність для майбутніх фахівців є своєрідною спробою себе як фахівця не тільки в педагогічному контексті, а й як фахівця в міжкультурному середовищі.

Таким чином, позанавчальна діяльність у вищому навчальному закладі є своєрідним середовищем для студентів, у якому вони мають можливість набути соціокультурний досвід, виявити та самореалізувати свої потенційні можливості.

Ефективність підготовки студентів підвищиться за умов: збагачення змісту, форм і методів аудиторної, позааудиторної, практичної та самостійної діяльності студентів; надання позакласній учительській роботі з формування естетичних орієнтацій дітей засобами народного мистецтва цілісного, діалогічного, дієво-творчого, особистісного й професійного характеру [5, с. 5]; різні види народного мистецтва, зокрема його малі жанри (художньо-мовні, музичні, танцювальні, образотворчі зразки “дитячого” фольклору – рухливі, сюжетно-рольові ігри; ігри-драматизації тощо). Запропоновані й упроваджені авторські методики (“інтеграції народознавчого й мистецького матеріалів”, “первинної актуалізації” та ін.) охоплювали різноманітні форми позакласної діяльності учнів (виховні заходи, гурткову, клубну роботу тощо). Збагачення змісту та забезпечення органічної єдності аудиторної, позааудиторної, художньо-творчої, науково-дослідної та практичної діяльності студентської молоді задовольняє тісний взаємозв’язок фахової освіти, самоосвіти й творчості, самоутвердження і самореалізації.

Неформальна екологічна освіта й виховання полягають у наданні й поширенні своєчасної екологічної інформації, поглибленні екологічних знань, які прямо чи опосередковано впливають на формування екологіч-

ної культури, насамперед на особистісному рівні, сприяють творчому самовираженню громадян у природоохоронній діяльності. Неформальна екологічна освіта здійснюється через засоби масової інформації, самоосвіту, об'єднання громадян, музеї, заповідники, бібліотеки тощо. Об'єднання громадян, політичні партії і рухи беруть участь у наданні екологічної освіти й вихованні шляхом поширення об'єктивної екологічної інформації, проведенні масових природоохоронних заходів та іншої діяльності згідно з чинним законодавством. Основними завданнями неформальної екологічної освіти є:

- ліквідація диспропорції, яка склалася між значним обсягом екологічних знань, що циркулюють в інформаційному просторі суспільства, і низьким рівнем екологічної грамотності населення;
- формування психологічних настанов на потребу раціонального, екологічно доцільного освоєння життєвого простору;
- залучення широких верств населення до системи неперервної екологічної освіти;
- своєчасне достовірне екологічне інформування населення.

Особливим чинником, специфікою екологічного виховання в додатковій освіті є організація цілеспрямованого спілкування з природою як невідмінної умови всієї діяльності установ додаткової освіти в екологічному вихованні, в якій би формі воно не організовувалося. В цьому разі реалізується принцип природодоцільності, який наразі стає домінуючим у системі екологічного виховання. Важливо створити умови, за яких школярі можуть ухвалювати екологічно грамотні рішення на основі отриманих знань і вироблених умінь та відповідно набутого емоційно-ціннісного досвіду.

З урахуванням суті освітнього процесу, специфіки додаткової освіти і їх завдань на сучасному етапі вважатимемо додаткову екологічну освіту за варіативну, яка забезпечувала б студентів своєрідну сферу освітньо-виховного простору.

Екологічне виховання в установах додаткової освіти реалізується часто формально, без відповідного змісту і не завжди послідовно [8, с. 49]. Тому на сучасному етапі його розвитку необхідно враховувати таке: воно може бути пріоритетним чинником освітньо-виховного процесу установ додаткової освіти; ефективніше повинен використовуватися виховний потенціал кожного учбового предмету в цілях коеволюційної взаємодії системи “природа – соціум – особа”; освітньо-виховний потенціал установи додаткової екологічної освіти повинен використовуватися з урахуванням інтеграційного змісту екологічної роботи зі студентами.

Перед теорією і практикою додаткової освіти в контексті екологічного виховання в нових умовах постають завдання із розробки питань: зміцнення зв'язку школами, з громадськими і науковими організаціями і ЗМІ; впровадження нових форм екологічної освіти і виховання (шкільних екологічних університетів, заочних екологічних шкіл і ін.); поси-

лення уваги до екологічного руху дитячих засобів масової інформації; збагачення інформаційно-методичної бази для підготовки і перепідготовки кадрів. Все це дозволить підняти на новий якісний рівень екологічне виховання в системі додаткової освіти.

Подальша перспектива екологічного напрямку виховної роботи пов'язана з сучасною стратегією екологічної освіти – екологізацією системи додаткової освіти. Це “обумовлено передусім її істотною соціальною спрямованістю і еколого-гуманістичною значущістю” [7, с. 8]. Екологізація освіти – це найважливіший напрям сучасного утворення всіх рівнів, у тому числі і додаткового, вона забезпечує випереджаючий розвиток суспільства. Розглядаючи екологічне виховання в установах додаткової освіти, ми оцінюємо його як самостійне явище, але в той же час і як частину всієї багатопрофільної діяльності установ цього типу.

Ефективність екологічного виховання може бути досягнута шляхом урахування і створення специфічних умов. Відстежуючи динаміку і результативність процесу екологічного виховання, виділяють такі критерії: екологічне ціннісне відношення до природи, досвід екологічної діяльності школярів, а також і рівні його сформованості: позитивно-нейтральний, позитивно-споживчий, позитивно-зацікавлений, активний, позитивно-дійовий [8, с. 47].

Виходячи з вищезазначеного, стверджуємо: екологічне виховання розглядаємо в контексті екологічної культури. Спираючись на філософські положення про взаємодію людини, суспільства і природи, а також природи і культури, суть екологічного виховання можна визначити як процес, спрямований на формування екологічної свідомості, що містить такі ключові категорії, як світогляд, відносини, цінності, поведінку. Екологічне виховання – це соціокультурний феномен, педагогічна інтерпретація якого сприяє вільному розвитку інтелектуальної і духовної сфер, формуванню наукового світогляду, досвіду соціальних відносин і системи цінностей у взаєминах з природою, навколишнім середовищем і людьми, що орієнтує особистість на усвідомлену діяльність щодо збереження життя на Землі для сьогодення і майбутніх поколінь. Метою і кінцевим результатом екологічного виховання є сформована еколого-світоглядна позиція студента.

Висновки. Таким чином, визначаємо педагогічні засади екологічного виховання студентської молоді в умовах позааудиторної діяльності: посилення виховної спрямованості позанавчальних можливостей дисциплін, у першу чергу, культурологічного та екологічного спрямування на основі інтегративного підходу; активізація позааудиторної культурно-масової роботи екологічного спрямування діяльності, інтегративні форми та методи; використання потенціалу народознавства та етнопедagogіки на засадах інтеграції виховних впливів народознавства. До подальших напрямів наукових розвідок відносимо дослідження процесуального апарату екологічного виховання, зокрема розробку відповідних форм та методів позааудиторної діяльності.

Список використаних джерел

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для высш. учебн. завед. / И.А.Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
2. Осипова Т. Ю. Виховна робота зі студентською молоддю: навч. посіб. /Т. Ю. Осипова, І. О. Бартенєва, О. О. Біла та ін.; за заг. ред. Т. Ю. Осипової. – Одеса: Фенікс, 2006. – 288 с.
3. Педагогическая энциклопедия / под. ред. И.А. Каирова.– Т. 2. – М.: Сов. энцикл. – 1965. –968 с.
4. Рубаник А. Самостоятельная работа студентов / А. Рубаник, Г. Большакова, Н. Тельных // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С.120-124.
5. Савченко Н.С. Підготовка вчителя до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва (в умовах позакласної діяльності): автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”/ Н. С. Савченко. – Луганськ, 2001. – 20 с.
6. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск: Альма-матер, 2003. – 406 с.
7. Симонова Л. П. Об экологизации в системе школьного и дополнительного образования младших школьников и подростков / Л.П. Симонова // Дополнительное образование. – 2001.– №9. – С 8-12.
8. Теплов Д. Л. Экологическое воспитание старшеклассников в системе дополнительного образования / Д. Л. Теплов // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.46-50.
9. Шехавцова С. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.О. Шехавцова. – Луганськ, 2009. – 223 с.

В статье обоснована целесообразность использования внеаудиторной деятельности в экологическом воспитании студентов высших учебных заведений. Установлены педагогические условия совершенствования экологического воспитания студенческой молодежи.

Ключевые слова: *позааудиторная деятельность, экологическое образование, воспитание экологической культуры, студенческая молодежь.*

In the article the feasibility of using extracurricular activities in environmental education of college students. Established pedagogical conditions improving environmental education of students.

Keywords: *extracurricular activities, environmental education ecological culture, college students.*

УДК 159.923-053.6

Сільвія Васьків

ЗДАТНІСТЬ ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті здійснено теоретичний аналіз поняття самореалізації, дослідження феномена самовизначення і самореалізації особистості в період ранньої юності.

Ключові слова: дослідження феномена самовизначення і самореалізації особистості, рання юність.

В умовах самореалізації українського суспільства відбувається зміна усталених стереотипів у всіх сферах життя: політичній, економічній, моральній, духовній тощо. У період інтенсивних змін особливо зростають вимоги до виховання молоді особистості, яка була б здатною знайти своє місце на складних перехрестях сучасного життя, самовизначитись і успішно реалізуватися, стати активним суб'єктом соціальної взаємодії, тобто свідомим громадянином нової, незалежної України.

Розвиток громадянської свідомості і самосвідомості молоді людини є невід'ємною складовою становлення її як особистості, як члена суспільства, зацікавленого в його прогресі, відповідального за його долю. Проблема виховання людини-громадянина все більше і більше привертає увагу дослідників, зокрема педагогів, психологів, соціологів. І це зрозуміло. Масштабна динаміка соціально-економічних перетворень в Україні висуває нові вимоги до соціально-політичного, ідейного і морального потенціалу громадянина, його готовності свідомо й активно сприяти позитивним соціальним зрушенням у країні. А це значною мірою залежить від рівня громадянської свідомості і самосвідомості людей. Окрім того, питання виховання громадянина в сучасних соціальних умовах потребують нових підходів і дослідницьких зусиль.

Мета статті – дослідження феномена самовизначення і самореалізації особистості як основи розвитку її громадянської спрямованості в юнацькому віці; з'ясування суб'єктивних передумов громадянського самовизначення особистості в цьому віковому періоді.

Теоретична і практична потреба в розробленні питань виховання громадянина незалежної Української держави вельми актуальна і передбачає насамперед уточнення змісту самого поняття “громадянин”. Зрозуміло, що йдеться про носія громадянської свідомості і самосвідомості. А втім це поняття є надзвичайно об'ємним і багатоплановим. З ним тісно пов'язані всі аспекти соціальної діяльності – виробничо-економічної, суспільно-політичної, культурно-побутової тощо. Головний зміст поняття “громадянин” складають соціальні, політичні і морально-психологічні

характеристики особистості. Базою їх формування є особливості громадянської свідомості і самосвідомості особистості, які виявляються в її свідомому, ініціативному, добровільному служінні на благо суспільства.

У вітчизняній психології панує думка, що будь-який людський індивід і його психіка від самого початку соціальні. І в ході розвитку людини не тільки суспільство впливає на неї, а й людина як член суспільства впливає на соціум. Особистість є і об'єктом цих впливів, і водночас суб'єктом, який певним чином впливає на суспільство. Саме так відбувається процес соціалізації – адаптація людини до системи соціальних відносин шляхом розширення, примноження її соціальних зв'язків із зовнішнім світом.

У процесі самовизначення особистості можна виокремити три основні етапи: самопізнання, самовиховання і власне самовизначення. Усі зазначені етапи, що водночас є і складовими громадянського самовизначення, пов'язані з процесами самосвідомості. Людина по-справжньому стає особистістю, коли вперше стикається з поняттям «Я». Формування «Я» відбувається в ході розвитку свідомості людини, тобто її здатності ідеально відображати навколишню дійсність. Свідомість людини активно й вибірково фіксує в ідеальних образах предмети, явища, процеси зовнішнього світу і в ході пізнання якоюсь мірою впливає на навколишню дійсність, перетворюючи її. Але, взаємодіючи із зовнішнім середовищем та іншими людьми, індивід відчуває потребу виокремлювати себе як об'єкт, що реально існує; як істоту, що зазнає різних впливів зовнішнього світу; як реальність, котру можна й потрібно змінювати згідно з поставленими цілями. Таким чином формується важлива складова особистості, її самосвідомість, яка віддзеркалює внутрішню сутність людини як суб'єкта, споглядає себе, свій духовний світ, оцінює свої можливості, здатності і акти діяльності.

Потреба в самовизначенні пронизує найрізноманітніші сфери життєдіяльності людини. Особистісне самовизначення, крім процесів, пов'язаних із формуванням самосвідомості, передбачає такі нагальні потреби: 1) самовизначення у спілкуванні (пошуки розуміння у спілкуванні, прагнення отримати “підтвердження” з боку іншої людини); 2) самоствердження статево-рольової ідентифікації; 3) самореалізація індивідуальності в діяльності, сфері інтересів.

Період ранньої юності, що збігається із старшим шкільним віком, – це період значних емоціональних, інтелектуальних, моральних і вольових змін, зумовлених появою важливих новоутворень у сфері індивідуальної свідомості старшокласників. Юнацький вік характеризується наявністю значних суперечностей, найбільш виражених внутрішніх і зовнішніх, особистісних і міжособових конфліктів. Особистісні суперечності юнаків і дівчат виявляються не тільки в полярності почуттів та емоцій, а й у суперечливості бажань і прагнень, у безпосередності та непослідовності поведінки. Старший шкільний вік надзвичайно важливий у віковій періодизації розвитку особистості, оскільки саме в цьому віці відбувається самовизначення особистості в різних сферах життя. Найбільш важливим

стає професійне самовизначення, а також життєве самовизначення особистості, частиною яких і є визначення себе як громадянина.

Зміни умов і вимог життя в сучасній Україні знайшли своє відображення в процесі особистісного розвитку, самовизначення молодих українців. Підрастаюче покоління шукає своє місце в навколишньому світі, тонко сприймаючи всі відхилення і недоліки в діяльності, поведінці конкретних людей і суспільних інститутів. Юнацтво вирізняється стабільністю глибинно-психологічної сутності головних характеристик, оскільки саме формування світогляду і життєве самовизначення так само визначають обличчя юнаків і дівчат XXI ст., як і їхніх ровесників кілька десятиліть тому. З іншого боку, зміни умов і вимог життя зумовили якісні зміни в ціннісній характеристиці процесу формування самосвідомості та особистісного становлення. Так, наприклад, на відміну від своїх ровесників 50–70-х років минулого століття сучасні старшокласники вже не схильні висловлювати захоплення з приводу активної участі в трудових справах, критичніше ставляться до вимог учителів і дорослих.

Громадянська спрямованість виникає за умови опанування особистістю провідних громадянських цінностей. Саме громадянські цінності є внутрішньопсихологічною основою громадянської спрямованості.

Сучасні юнаки та дівчата, що входять у доросле життя, відчувають на собі неоднозначний вплив зовнішньої ситуації: змінилися вимоги, які ставить суспільство перед молоддю, а умови сучасного життя кардинально відрізняються від умов життя 20-30 років назад. Соціально-економічна, політична ситуація в країні нелегка, напружена, що, природно, позначається і на розвитку життєвого самовизначення. Самосвідомість особистості становить ядро її самовизначення. Здібності людини, заломлюючись крізь призму поставлених нею цілей, знаходять реальний вияв у її активній участі у відповідних видах і формах діяльності. Чим більшою мірою визначені особистістю життєві цілі відповідають способу її життєдіяльності, тим вищою є ймовірність досягнення бажаного результату і тим більш можливою стає реалізація особистості. При цьому людина самовизначається щодо конкретних явищ, сфер діяльності, окремих людей, соціальних груп і т. ін. – аж до світу загалом. Зіставлення себе зі світом, з конкретними суспільно-історичними та індивідуальними умовами буття і є духовною складовою життєвого самовизначення та основою розвитку громадянської спрямованості особистості.

Нові умови соціального життя висувають нові вимоги до виховання молодого українця. Громадянськість сучасної молоді проявляється насамперед у чесному, відповідальному ставленні до самого себе, до реалізації своїх здібностей на благо як власного, так і суспільного. Для з'ясування ціннісних орієнтацій старшокласників стосовно участі в суспільній роботі ліцею чи класу були проведені анкетування, бесіди та спостереження.

Слід зазначити, що певний відсоток випробуваних імітує активність у суспільних заходах, уникаючи можливих клопотів (нарікань, заува-

жень), не відчуваючи насправді навіть найменшого інтересу до справи. Аналізуючи мотивування учнів стосовно участі в суспільній діяльності класу чи ліцею, ми виокремили чотири групи респондентів (табл.).

Таблиця

Розподіл мотивувань учнів стосовно їхньої суспільної діяльності

Спрямованість ціннісної орієнтації	Найбільш поширені мотивування учнів
Соціальна	Моя участь допомагає класу (ліцею) у виконанні важливої справи. Це дає змогу здобути важливі для мене знання та вміння. Хочу займатися відповідальною і цікавою роботою. Хочу навчитись, хочу організувати ... Хочу перевірити себе в серйозній справі.
Навчально-пізнавальна	Подобається дізнаватися про щось нове і цікаве. Люблю думати і шукати нове: шляхи, засоби, стосунки. Люблю дізнаватися щось нове й цікаве про себе та інших. Цікава справа, і мені цікаво її виконувати.
Вузькоособистісна	Хочу бути лідером. Це престижно – бути членом парламенту, капітаном команди КВК тощо. Хочу отримати схвалення вчителя, ровесника, батьків. Хочу, щоб про мене були гарної думки. Хочу мати авторитет у класі (ліцеї). Хочу, щоб мною захоплювались. Хочу виділитися серед однокласників.
Негативна	Не хочу, щоб до мене хтось чіплявся. Не хочу, щоб були нарікання і зауваження від учителів і ровесників. Мені це все не потрібно, не цікаво.

Щоб розв'язати проблему розвитку громадянської спрямованості, слід обов'язково з'ясувати специфіку системи ціннісних орієнтацій старшокласників. Ми запропонували завдання, яке спонукало б старшокласників визначити для себе найбільш важливі проблеми (відповідний ранг), з якими стикається сучасна молода людина. Аналіз отриманих даних показав, що в п'ятірку найважливіших потрапили цінності, що стосуються особистого життя молодшої людини.

Формування ідентичності є тривалим і складним процесом, який залежить від прийняття індивідом власних рішень (криза ідентичності), а також від узяття на себе зобов'язань щодо здійсненого вибору, системи цінностей чи майбутньої професійної діяльності. Основними варіантами становлення ідентичності є зумовленість, дифузія, мораторій та досягнення зрілої ідентичності.

Отже, можна припустити, що без набуття самоідентичності, без готовності до самовизначення та самореалізації, ініціативності та самоповаги, два важливі критерії психічного здоров'я – гнучкість та пристосованість у мікросоціальних стосунках та здатність до самоконтролю поведінки, розумного планування життєвих цілей і активність у їх досягненні – не будуть реалізовані.

Ідентичність та її складові можна окреслити як певне психічне ядро, навколо якого будується життя особистості та її суб'єктивне відображення дійсності.

І дівчата, і хлопці в основному вибирають як найважливіші однакові цінності (хоч і ранжують їх неоднаково). Наприклад, хлопці цінніть «матеріальна забезпеченість» висувають на перше місце, дівчата – на друге. Слід також зазначити, що на перше-друге місця цю цінність ставлять найчастіше учні 10–11-х класів, а школярі 8–9-х перший ранг дають їй дещо рідше. Останні говорять, що “зараз такий час, коли все вирішують гроші”, що “жити добре і цікаво можна лише добре забезпеченій людині”.

Корінні зміни в суспільстві, злам економічної системи, платне навчання у вузах, жорсткі вимоги до молодих спеціалістів, труднощі пошуку прийнятної роботи – усе це добре відомо старшокласникам і загалом відбивається на їхніх ціннісних орієнтаціях. На вибір цінностей особистісного значення впливають насамперед вікові особливості ранньої юності: спрямованість на майбутнє – попереду закінчення школи і вибір подальшого життєвого шляху, професії тощо; потреба в дружбі, коханні; часті непорозуміння, а то й конфлікти з батьками; а головне – визначення свого місця в житті, звідси й інтерес до цінності “Я і мій характер”.

Дослідження показало також зростання негативних тенденцій у громадському самовизначенні особистості в період ранньої юності: дещо послаблюється прагнення до оволодіння культурними і духовними цінностями; нівелюються моральні норми й принципи; стрімко падає авторитет учителів, котрі не завжди спроможні ефективно скористатися виховним потенціалом школи, що у свою чергу веде до послаблення їхнього впливу на процес розвитку громадянських ціннісних орієнтацій сучасного юнацтва. Це можна сказати і про сім'ю, батьків, ціннісні системи яких значною мірою зруйновані внаслідок змін, що відбуваються в суспільній свідомості, або ж сформувалися на негативних прикладах. Тому немає нічого дивного в тому, що нині більша частина молоді вважає своє життя так чи інакше залежним від зовнішніх обставин (здебільшого від матеріальних). Прикро, що серед школярів (навіть обдарованих) більше третини вважають, що їхні можливості здобути гарну освіту погіршилися останнім часом, і лише одна п'ята опитаних очікує на поліпшення в майбутньому. Низький рівень задоволеності своїми перспективами, відсутність більш-менш оптимістичної життєвої перспективи і високий рівень соціального цинізму можуть стати суттєвою перешкодою на шляху втілення в життя багатьох соціально-економічних перетворень.

Висновки. Отже, в ранній юності основою розвитку громадянської спрямованості особистості є феномен її самовизначення і самореалізації. Поява внутрішньої потреби у формуванні певної смислової системи, розвиток ціннісно-орієнтаційної діяльності і почуття відповідальності, стабілізація та ієрархія мотиваційної сфери старшокласників становлять суб'єктивну основу передумов громадянського самовизначення особистості в цьому віковому періоді. З'ясовано, що сучасна учнівська молодь переживає певну трансформацію ціннісних орієнтацій (порівняно з

70–80-ми і 90-ми роками ХХ ст.). Чітко означилася тенденція переходу від колективістської до індивідуалістської системи цінностей. Найбільш значущими стають нині конкретні життєві цінності (майбутнє, здоров'я, матеріальна забезпеченість, любов, дружба тощо). Процес трансформації цінностей значною мірою опосередковується реаліями життя і корінними політичними та економічними змінами в нашому суспільстві.

Список використаних джерел

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи /Е.И.Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 143 с.
2. Донченко А.П. Фактор времени в нравственном становлении и развитии личности /А.П. Донченко. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1988. – 120 с.
3. Кіреєва З. О. Розвиток уявлень і понять про час у свідомості дітей та юнацтва: автореф. дис... канд. пс. наук / З.О.Кіреєва. – Одеса, 1999. – 20 с.
4. Колесник Н.Г. Самореализация личности как пространственно-временной процесс / Н.Г.Колесник // Психология личности и время: Тезисы докладов и выступлений на Всесоюзной научно-теоретической конференции. – Ч. 1. – Черновцы: ЧГУ, 1991. – С. 44-45.
5. Посацький О.В. Особливості образу майбутнього в юнацькому віці /О.В.Посацький / Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка; за ред. Максименка С.Д. – К., 2004. – Т. 6. – Вип. 3. – С. 264-272.
6. Психологічний словник; за ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
7. Боришевський М.Й. Національна свідомість у становленні особистості громадянина / М.Й.Боришевський // Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження. – К., 1999.
7. Формирование личности старшеклассника / под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1989.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис /Э.Эриксон. – М., 1996.
9. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
10. Життєві плани випускників середніх шкіл та їх реалізація: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В.В. Олійника, Л. Даниленко, – К.: Міленіум, 2003. – 204 с.

В статтєе осуццєствлєн теоретический анализ понятия самореализации, исследован феномен самоопределения и самореализации личности в период ранней юности.

Ключевые слова: *исследование феномена самоопределения и самореализации личности, ранняя юность.*

This article provides a theoretical analysis of the concept of self-study of the phenomenon of self-determination and self-identity in early adolescence.

Keywords: *research of the phenomenon of self-determination and self-identity, early adolescence.*

УДК 377.8

Ярема Великий

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ТА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ СЛУЖБИ ПОРЯТУНКУ

Стаття присвячена проблемі громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку. Проаналізовані основні напрями та принципи виховання, які забезпечують почуття гордості за свою країну, повагу до мови, культури, прагнення до милосердя, доброти.

Ключові слова: напрями виховання, принципи виховання, національні традиції, громадянське виховання, офіцери служби порятунку.

У сучасних умовах надзвичайно важливою є проблема оновлення системи громадянського виховання у вищих навчальних закладах. Для свого розв'язання за нинішніх соціально-економічних і культурних перетворень вона потребує науково-теоретичного вивчення, адже саме громадянське виховання сприяє розвитку свідомості особистості, формує ціннісне ставлення людини як до оточуючої дійсності, так і до майбутньої професійної діяльності. Водночас сформована громадянська свідомість дає людині можливість оцінювати соціальні явища та процеси, свої вчинки та дії з позиції інтересів суспільства. Основна мета громадянського виховання полягає у формуванні громадянськості як інтегративної якості особистості. Особливої уваги вимагає проблема громадянського виховання у військовослужбовців, зокрема майбутніх офіцерів служби порятунку, діяльність яких тісно пов'язана з рівнем їх громадянської вихованості.

Служба порятунку в Україні виконує завдання, пов'язані з захистом населення, територій, навколишнього природного середовища та майна від надзвичайних ситуацій, реагуванням на них. Підготовка фахівців в цій сфері повинна здійснюватися на найвищому рівні, де разом з набуттям фахових вмінь майбутній рятувальник здобуває високий рівень національно-патріотичної свідомості. В умовах сучасної системи освіти виховний процес майбутніх офіцерів служби порятунку є неперервним процесом, який включає комплекс організаційних, соціологічних, педагогічних, психологічних, інформаційно-пропагандистських, правових, культурно-просвітницьких, соціальних та індивідуальних виховних заходів, спрямованих на усвідомлення особовим складом політичної мети діяльності служби, системи цінностей, які вони захищають. Вироблені у суспільстві ідеї, норми, погляди та ідеали визначають громадянську свідомість особистості, проте для досягнення їх гармонізації необхідна цілеспрямована виховна робота.

Значна увага громадянському вихованню приділена у працях сучасних вітчизняних науковців (І.Бех, М.Боришевський, О.Вишнеський,

П.Ігнатенко, О.Киричук, Н.Косарева, Л.Крицька, М.Стельмахович, О.Сухомлинська, К.Чорна та ін.). У наукових працях І.Беха, М.Євтуха, О.Сухомлинської, Г.Темка досліджені проблеми патріотизму та національних цінностей. Деякі питання підготовки та навчання особового складу МНС висвітлено у працях В. Ніконова, В. Корнева, М. Столяра та ін. Проте недостатньо дослідженими залишаються проблеми взаємозв'язків громадянського та національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів служби порятунку під час підготовки у вищому навчальному закладі.

Метою статті є обґрунтування взаємозв'язків у громадянському та національно-патріотичному вихованні майбутніх офіцерів служби порятунку.

У сучасній практиці громадянського виховання мають місце суперечності, які потребують розв'язання, а саме між: вимогами суспільства до рівня громадянської вихованості студентів та курсантів служби порятунку та реальним рівнем їх громадянської вихованості; теоретично можливим рівнем громадянської вихованості студентів й курсантів та недостатньою реалізацією цих можливостей на практиці; вимогами до оновлення змісту, форм, методів й засобів виховання студентів вищого навчального закладу та недостатнім рівнем реалізації цих вимог у практичній діяльності. Тому, на сьогодні залишається актуальною проблема підвищення ефективності національного виховання майбутніх офіцерів служби порятунку, формування у них національного світогляду, а також їхньої підготовки до національного виховання студентів та підлеглих у майбутній професійній діяльності.

Формування громадянської культури особистості особливо актуалізується в суспільстві перехідному, де закладаються основи демократичної ментальності, у громадян трансформуються цінності, поняття про права й обов'язки людини, виховується здатність до критичного мислення, вміння відстоювати свої права, інтереси, переконання, усвідомлювати свої обов'язки та виявляти толерантність до поглядів інших людей, керуватися у вияві соціальної активності демократичними принципами [2, с.3].

Громадянська освіта інтегрує три основні напрями виховання: політичне, правове, патріотичне. Тому громадянське виховання ми розглядаємо як процес інтеграції практично всіх напрямів виховання: правового, морального, етичного, трудового, естетичного, фізичного, економічного, політичного, екологічного, розумового, патріотичного, полікультурного виховання тощо. Під інтеграцією в процесі формування громадянськості особи розуміють "систему дій, яка ґрунтується на єдиних цілях і завданнях щодо громадянського виховання, має методологічне, методичне й програмне забезпечення та передбачає взаємодію всіх соціальних інститутів, що входять до загальної функціональної системи виховання" [8, с.71]. Громадянське виховання – це виховання гармонійно розвиненої особистості і прищеплення їй громадянської культури, тому на зазначених напрямках можна зробити лише умовний акцент. Усі інші напрями виховної роботи доповнюють і розширюють можливість виховання справжнього громадянина.

Особливості національно-патріотичного виховання полягають в організованому, планомірному, систематизованому, послідовному навчально-виховному процесі, спрямованому на засвоєння майбутніми офіцерами служби порятунку національних духовних і культурних цінностей, формування національно-патріотичної свідомості, переконань, поведінки, готовності до захисту населення та територій від надзвичайних ситуацій. Тільки той офіцер служби порятунку, який володіє не лише високими професійними, морально-психологічними, духовними якостями, а й патріотизмом, здатен виконати свій обов'язок.

У Концепції національного виховання студентської молоді зазначено, що держава повинна забезпечити виховання особистості, яка усвідомлює і цінує свою належність до українського народу, з повагою ставиться до національних святинь, шанує українську мову, поважає історію та культуру всіх корінних народів і національних меншин, а національна система освіти має бути зорієнтована на забезпечення умов для вільного розвитку і саморозвитку особистості. З огляду на це пріоритетним завданням вітчизняної системи освіти є виховання національно свідомих громадян держави, з почуттям людської гідності, патріотизму, громадянської відповідальності, бережливого ставлення до національного багатства країни, мови, культури, традицій [6].

Головна ж мета національного виховання студентської молоді є формування свідомого громадянина-патріота Української держави, активного провідника національної ідеї, представника української національної еліти через набуття молодим поколінням національної свідомості, активної громадянської позиції, високих моральних якостей та духовних запитів. Важливими завданнями національного виховання є: формування національної свідомості, гідності громадянина, виховання поваги й любові до рідної землі й українських традицій; вироблення чіткої громадянської позиції, прищеплення молодим людям віри у верховенство закону, який є єдиною гарантією свободи; забезпечення високого рівня професійності та вихованості молодої людини, сприяння розвитку індивідуальних здібностей, таланту та самореалізації тощо.

Національне виховання майбутніх офіцерів служби порятунку повинно базуватися на принципах: виховання в курсантів почуття гордості за свою країну, поваги до державної символіки, мови, культури, традицій, виховання на прикладах героїчного минулого видатних постатей нашої держави, історії розвитку справи рятівника, любові до держави та народу, прагнення до милосердя, доброти, поваги, спонукання до самовиховання та самовдосконалення. При цьому одним з головних завдань має бути формування середовища, яке може впливати на навчально-виховний процес та його результати. Це дає можливість зрозуміти особистість студента та курсанта, створити йому умови для творчого розвитку. У створенні такого середовища провідну роль відіграє інтегративний підхід, який органічно поєднує дві провідні функції вищого навчального закладу: на-

вчальну та виховну. Цей процес розуміється як взаємне потенціювання (когеренцію, підсилення) особистісних і професійних аспектів та вихід на вищий рівень професійних якостей майбутнього офіцера. Саме комплексне вивчення проблеми національного виховання майбутніх офіцерів служби порятунку має привести до нових наукових результатів.

Аналіз та узагальнення існуючих поглядів на визначення „патріотизму” дає підстави стверджувати, що динамічний розвиток технології військово-патріотичної підготовки має спиратись на сукупність установок, постулатів, загальноприйнятих положень духовності, які дозволяють розкрити зміст військово-патріотичної підготовки особистості, який визначається його метою і завданнями, зумовлюється особливостями, динамікою та рівнем розвитку нашого суспільства, станом його економічної, духовної, соціально-політичної та інших сфер життя, проблемами формування підростаючого покоління, головними тенденціями розвитку цього процесу [5].

Одним з напрямів національно-виховної діяльності є національно-патріотичне виховання, яке передбачає формування національної свідомості і відповідальності за долю України; виховання любові до рідної землі, її історії, відновлення і збереження історичної пам'яті; культивування кращих рис української ментальності (працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою та ін.); виховання бережного ставлення до національного багатства країни, мови, культури, традицій.

Процес національно-патріотичного виховання нерозривно пов'язаний з навчальним закладом, де він відбувається в межах загальної професійної підготовки як невід'ємна та обов'язкова її складова [5]. Навчальні заклади передбачають: створення єдиного навчально-виховного середовища з необхідними формами і методами військово-патріотичної підготовки студентів – майбутніх офіцерів; запровадження цілісного системно-діяльнісного підходу до організації навчально-виховного процесу на кафедрі військової підготовки цивільного вищого навчального закладу; оптимальне поєднання традиційних і нових форм і методів навчання та виховання.

Національна свідомість офіцера передбачає сформованість у нього національної самосвідомості, яка включає такі елементи: усвідомлення себе часткою певної національної спільноти; оцінку себе як носія національних цінностей; самореалізацію як суб'єкта соціальної дійсності. Національна самосвідомість як інтегративна якість особистості може втілюватися у різних формах національної ідеї, яка передбачає готовність особистості зміцнювати українську державу, зацікавленість і повагу до потреб і розвитку нації, прагнення до збереження власних національних традицій тощо. Національна свідомість майбутніх офіцерів – це особливе утворення, яке знаходить своє втілення у соціальних, політичних, економічних, естетичних, філософських, релігійних та інших поглядах, національно-патріотичних якостях, моральних і національних цінностях, національному характері, розвинутій національній ідентичності, почутті любові до Батьківщини, самовідданості та готовності по-

ступитися власними потребами, бездоганному виконанні службового обов'язку. Основою змісту національної свідомості є мова, національний характер, національна ідентифікація, національні цінності [1].

Національне виховання передбачає засвоєння особистістю духовних надбань українського народу, цілісного пізнання його духовно-творчих традицій на заняттях з окремих предметів і переростає в стратегічний напрям діяльності вищих навчальних закладів. Його основою є формування гуманістичних аспектів патріотичних почуттів, поглядів і переконань, які розвиваються та закріплюються у процесі навчально-пізнавальної і суспільно корисної діяльності.

Патріотичне виховання розглядається як складова національного виховання, але як більш вузький, специфічний її напрям, що відображає готовність особистості до активних проявів. Патріотичне виховання – це процес вироблення в особистості чіткої уяви про закономірності розвитку патріотичних ідей, усвідомлення нею ролі та значення знань про свою країну, народ, його традиції і звичаї, набуття людиною стійких патріотичних почуттів, переконань та вмінь відстоювати їх в умовах реальної дійсності [3]. Реалізація цих принципів під час здійснення навчально-методичного, науково-практичного та виховного процесів в підготовці майбутніх офіцерів служби порятунку, забезпечить нашій державі висококваліфікованих, патріотичних, національно свідомих спеціалістів, які завжди будуть готові до дій за призначенням, незважаючи на ризик для власного життя.

Національне виховання розвиває особистісні якості майбутніх офіцерів. Воно будується на основі чітко визначених моральних, національних і військових цінностей, які знайшли свій відбиток у загальнолюдських цінностях, військових статутах, воїнському етикеті, гуманістичній парадигмі національного виховання. Ці цінності визначають ідеал військового виховання, обумовлюють основні якості особистості курсанта та курсантського колективу [4]. Для формування мотивації досягнення ідеалу виховання доцільно організувати безпосередню активну посильну участь кожного курсанта у процесі виховання і самовиховання, у наданні допомоги товаришам. Формування поведінки майбутнього офіцера відбувається шляхом коригування, здійснення постійного контролю і керівництва процесом виховання та самовиховання. Той, хто володіє не тільки високими професійними, морально-психологічними, духовними якостями, а й національними цінностями, самосвідомістю та патріотизмом, здатен виконати свій обов'язок.

Виховний процес майбутніх офіцерів служби порятунку здійснюється в системі службової підготовки за допомоги соціально-гуманітарної роботи, що є неперервним процесом і містить комплекс організаційних, соціологічних, педагогічних, психологічних, інформаційно-пропагандистських, правових, культурно-просвітницьких, соціальних та індивідуальних виховних заходів, спрямованих на усвідомлення особовим складом політичної мети діяльності служби, системи цінностей, які вони захищають, розвиток та підтримання професійно необхідних психологічних якостей,

сприяння реалізації встановлених державою соціально-економічних та правових гарантій щодо забезпечення високої готовності сил, статутного порядку, згуртованості колективів для виконання завдань за призначенням.

Поняття «громадянськість» розглядають як “інтегрований комплекс якостей особистості, що визначає її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значущої та індивідуально необхідної мети у відповідності з наявними в суспільстві можливостями і дотриманням існуючих морально-правових норм. Як цілісне особистісне утворення громадянськість виступає у вигляді її складових – громадянських якостей, у кожній з яких поєднуються пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти. Основою громадянськості є громадянська самовідданість, почуття національної гідності, громадянського обов'язку й відповідальності, громадянська мужність, орієнтація на загальнолюдські цінності” [7, с.9].

Урахування специфіки громадянського виховання та особливостей виховання майбутніх офіцерів служби порятунку дозволило нам сформулювати низку концептуальних положень щодо формування громадянської вихованості майбутніх офіцерів служби порятунку під час навчання у вищому навчальному закладі, а саме: формування громадянської вихованості як необхідної складової професійних якостей; забезпечення усвідомлення значущості громадянської діяльності у майбутній професійній діяльності; використання загальнонаукових підходів до громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку (інтегративний, культурологічний, діяльнісний, аксіологічний та креативний); виявлення особливостей громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку; розробка концепції громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку на основі інтегративного підходу; уточнення компонентної структури, критеріїв, показників й рівнів громадянської вихованості особистості; інтеграція змісту, форм та методів громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку у комплексі виховних заходів.

Одним з головних завдань має бути формування середовища, яке може впливати на навчально-виховний процес та його результати. Це дає можливість зрозуміти особистість студента та курсанта, створити йому умови для творчого розвитку. У створенні такого середовища провідну роль відіграє інтегративний підхід, який органічно поєднує дві провідні функції вищого навчального закладу: навчальну та виховну.

Таким чином, громадянська вихованість необхідна як складова професійних якостей для усвідомлення значущості громадянської діяльності у майбутній професії. Важливим компонентом її є національно-патріотичне виховання, орієнтація на сучасний розвиток освіти та прогностичні тенденції суспільства, а також професійна підготовка в контексті громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку тощо. До подальших напрямів дослідження відносимо обґрунтування педагогічних умов ефективності громадянського виховання майбутніх офіцерів служби порятунку.

Список використаних джерел

1. Бец Ю. І. Роль національно-державної свідомості у процесі професійної підготовки офіцерів-прикордонників / Ю. І. Бец // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка / голова ред. кол. С. В. Ленков. – К., 2009. – Вип. 21. – С. 217-223.
2. Дерев'яно Н. П. Теоретичні засади формування громадянської культури учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здоб. наук. ступ.канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Н. П. Дерев'яно. – Луганськ, 2004. – 31 с.
3. Дзюба В.М. Патріотичне виховання майбутніх офіцерів внутрішніх військ у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: автореф. дис... канд. пед. наук: 20.02.02 – “Військова педагогіка та психологія” / В.М.Дзюба. – Національна академія Прикордонних військ України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2002. – 19 с.
4. Зонь В.В. Основи виховання волі курсантів вищих військових навчальних закладів Міністерства оборони України / В.В. Зонь // Збірник наукових праць ВГІ НАОУ. – К.: ВГІ НАОУ, 2001. – С. 272-281.
5. Зорій Я.Б. Модель військово-патріотичного виховання студентів цивільних вищих навчальних закладів /Я.Б.Зорій. – Наукові записки ТНПУ. – Педагогіка. – Тернопіль, 2005. – №2. – С.49-54.
6. Концепція національного виховання студентської молоді (25 червня 2009 року. Протокол № 7/2-4) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rada.gov.ua
7. Кошолоп О.Ф. Громадянське виховання старшокласників у процесі історико-краснавчої діяльності : автореф. дис. на здоб. наук. ступ.канд. пед. наук спец.: 13.00.07 – Теорія і методика виховання / О. Ф.Кошолоп – Херсон, 2005. – 22 с.
8. Чернуха Н.М. Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді: автореф. дис. на здоб. наук. ступ.доктора пед. наук: спец. 13.00.05 / Н.М. Чернуха. – Луганськ, 2007. – 175 с.

Статья посвящена проблеме гражданского воспитания будущих офицеров службы спасения. Проанализированы основные направления и принципы воспитания, которые обеспечивают чувство гордости за свою страну, уважение к языку, культуре, стремление к милосердию, доброте.

Ключевые слова: *направления воспитания, принципы воспитания, национальные традиции, гражданское воспитание, офицеры службы спасения.*

The article deals with civil education of future rescue officers. The basic tendencies and principles of education were analysed, what provide the feeling of pride for country, respect to language, culture, striving for charity, kindness, respect.

Keywords: *tendencies of education, principles of education, national traditions, civic education, emergency services officers.*

УДК 379.8

Оксана Жалюк

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті аналізується потенціал культурно-освітньої діяльності, її роль у формуванні національної самосвідомості студентської молоді. Доведено, що культурно-освітня діяльність своїми специфічними засобами, формами і методами здатна ефективно впливати на думки, почуття і поведінку людини, формувати її національний світогляд, стимулювати корисну соціальну діяльність.

Ключові слова: національна самосвідомість, культурно-освітня діяльність, патріотизм.

Молодь є тією соціальною групою, яка вирішальним чином визначає зміст і характер майбутнього, концентрує в собі перспективні тенденції суспільного розвитку.

На жаль, соціально-економічні і політичні зміни, що мають місце в останні роки не лише в українському суспільстві, а й і в усьому світі, зіпсували духовне здоров'я сучасної молоді. Наркоманія, паління, вживання алкоголю, токсикоманія нерідко вважаються найкращим дозволям серед певної частини юнаків та дівчат.

Проблемним залишається формування духовної культури, системи ціннісних орієнтацій, національно-патріотичної свідомості та самосвідомості у студентської молоді. Без докорінного поліпшення вітчизняного національного духовно-культурного середовища з його акумуляцією, утвердженням і продукуванням кращих духовно-інтелектуальних, морально-етичних, естетичних надбань українства, слов'янства, європейської та світової людності, побудувати цивілізоване українське суспільство і українську державу неможливо. Адже культура і національна самосвідомість – дві діалектично взаємопов'язані категорії, які є і рушійною силою, і умовою розвитку одне одного.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового розгляду такого важливого питання, як формування національної самосвідомості студентської молоді, адже при недостатній сформованості цього духовного феномену виникає оманливе, ілюзорне відчуття «меншовартості», «другорядності» рідної мови, культури, врешті самого себе, що породжує комплекс національної і громадської неповноцінності, відсутність почуття власної гідності й гордості.

Формування національної свідомості та самосвідомості засобами культурно-освітньої діяльності в культурології, педагогіці та суміжних

науках на рівні дисертаційних досліджень до 90-х років ХХ ст. не існувало. Однак загальнометодологічні проблеми реалізації духовного потенціалу культури і різні аспекти, пов'язані з процесом становлення національно-культурних традицій і національної свідомості та самосвідомості, знайшли своє відображення в працях М.Аріарського, Т.Кисільової, Ю.Стрельцова, І.Бежа та ін. Освітній простір як соціокультурне і педагогічне явище досліджували Б.С. Гершунський, Д.В. Григор'єв, Ю.В. Громико, О.Я. Данилюк, В.О. Козирев, Н.Б. Крилова, Ю.С. Мануйлов, Л.М. Павленко, Б.В. Фляков, Є.М. Ямбург, В.О. Караковський, О.В. Мудрик, Л.І. Новикова, Н.Л. Селиванова, Ю.П. Сокольников, О.О. Греков, Л.В. Заніна, М.К. Сергєєв, В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, О.Я. Данилюк та ін.

Культурно-освітня діяльність вищого навчального закладу (ВНЗ) розглядається з позицій суб'єкта освіти (суб'єктивний освітній простір) як діяльність особистісного саморозвитку Є.В. Бондаревською, І.Д. Демаковою, Л.М. Куликовою, Б.Д. Ельконіним та ін.

У сучасній педагогіці наявний досвід наукового обґрунтування моделей культурно-освітнього середовища ВНЗ (В.І. Марєєв, Т.В. Менг, О.С. Росстально, Л.М. Седова, М.К. Сергєєв, Т.І. Шамова, Є.В. Яковлев та ін.) і розвитку особистості студентів в умовах взаємодії із культурно-освітнім середовищем (В.М. Дрохва).

Проблеми культури і культурно-освітньої роботи у формуванні національної свідомості і самосвідомості в пострадянський період висвітлюють О.Гриценко, В.Солодовник, І.Дзюба, А.Погорелова, П.Слободянюк, І.Лобовик, М.Мозговський, Ю.Богуцький, І.Ліховий, Л.Волга, Л.Танюк та інші.

Проте, незважаючи на велику кількість теоретичного матеріалу, наразі немає спеціального дослідження з питання формування національної свідомості та самосвідомості студентської молоді засобами культурно-освітньої діяльності. В наявних працях і публікаціях недостатньо висвітлюються питання удосконалення культурно-освітньої діяльності у національному вихованні молоді.

Мета статті – визначити, як за допомоги культурно-освітньої діяльності можна вплинути на формування національної самосвідомості студентської молоді.

У сучасних умовах освіта повинна стати системою засвоєння культури, науки, технологій, сприяти розширенню можливостей особистісного і професійного саморозвитку, самореалізації і самовизначення, позитивно впливати на процеси утвердження української національної ідеї та формування в дітей і молоді громадянської свідомості і національної самосвідомості.

Національна самосвідомість особистості – розуміння і почуття належності до етнічної спільноти як результат освоєння культури, традицій, звичаїв свого народу [4, с.117-118].

Дійовим засобом формування національної самосвідомості, збагачення духовного життя, підвищення громадянської зрілості і соціальної активності людей є культурно-освітня діяльність. У широкому змісті слова культурно-освітня діяльність охоплює освіту, науку, мистецтво, соціально-політичну сферу, тобто професійну й аматорську діяльність, в якій йде відтворення культури. У вузькому змісті слова культурно-освітня діяльність – це непрофесійна діяльність у вільний час [2 с. 120-128]. Виходячи з вузького та широкого значення терміна, культурно-освітню діяльність у ВНЗ слід розглядати як комплекс роботи з освіти, науки, мистецтва, соціально-політичної сфери, професійної й аматорської діяльності, в якій йде відтворення культури, та роботи у позаучбовий час.

Культурно-освітня діяльність своїми специфічними засобами, формами і методами здатна ефективно впливати на думки, почуття і поведінку людини, формувати її національний світогляд, стимулювати корисну соціальну діяльність. Вона впливає на соціалізацію людини, формування її ставлення до суспільних процесів і проблем, утвердження духовно-моральних цінностей і національних ідеалів державотворення.

На відміну від навчального процесу, культурно-освітня діяльність відрізняється більшою інтеграцією із суспільством, рухливістю, можливістю швидкого реагування на процеси, що проходять у суспільстві, неформальним спілкуванням учасників, індивідуальним підходом, наявністю синтетичних форм (злиття художньої творчості, просвітительства, самоосвіти, самостійного наукового пошуку, волонтерської діяльності), свободою творчого самовираження.

Культурно-освітня діяльність у сучасних демократичних умовах незалежності держави отримала нове суспільне завдання – сприяти формуванню національної свідомості і самосвідомості народу, утверджувати нові політичні, соціальні, духовні цінності в українському суспільстві [1, с. 456].

Певний досвід у формуванні національної самосвідомості нагромаджено Івано-Франківським університетом права імені Короля Данила Галицького – вищим навчальним закладом нового покоління приватної форми власності [3].

Студенти університету беруть активну участь у проведенні заходів, приурочених до державних свят, що встановлюються згідно зі ст. 92 Конституції виключно законами. Характерною особливістю державних свят є їх високий національно-патріотичний зміст; вшанування подій, які з огляду на їх роль у державно-суспільному розвитку, мають особливе історичне або суспільно-політичне значення для України та відзначаються у традиційно визначені дні. Наповнені патріотичним, художньо-ідейним змістом свята мають великий вплив на думки і почуття студентів, формування їхньої національної свідомості і самосвідомості.

Національно формуючим змістом характеризуються заходи, які стали вже традиційними для студентства університету, а саме: обласний творчий вечір молоді – своєрідна зустріч талановитих письменників та музикантів, у ході якої кожен ділиться своїми мистецькими здобутками та досягненнями, студентські забави під гаслом «Козацькому роду нема переводу», майстер-клас з писанкарста, Різдвяний Вертеп та ін.

Глибше пізнати історію, традиції народу України допомагають навчальні екскурсії студентів визначними місцями України. Зокрема, в рамках проекту, на який студентська рада університету отримала гранд від телепроекту «Дай старт молодим», відбулися подорожі релігійними місцями Івано-Франківщини та Тернопільщини.

Під керівництвом досвідчених викладачів студенти щорічно відвідують музеї, театри Івано-Франківська, Києва, Львова тощо. В університеті читаються лекції, відбуваються літературні читання, творчі зустрічі патріотичного характеру.

Таким чином, при всіх економічних негараздах нині культурно-освітня діяльність стала однією з найхарактерніших сфер утвердження національної самосвідомості. Її роль у формуванні національної самосвідомості студентської молоді досить значна. Культурно-освітня діяльність своїми диференційованими індивідуальними, колективними, масовими формами, різноманітними методами культурно-виховного впливу, засобами усного, наочного, художнього поширення суспільно значимих знань здатна впливати на формування національної свідомості та самосвідомості не лише студентства, але й інших категорій населення. Тобто, за сприятливих умов вона перетворюється на духовну силу, ідеологію українізації суспільного життя, консолідації і розвитку української нації.

Разом з тим для удосконалення роботи необхідно: по-перше, розвинути організаційно-методологічну систему проведення державних і професійних свят на основі удосконалення їх традиційних ритуалів, використання національно-історичних і художньо-культурних цінностей; по-друге, посилювати патріотичний зміст культурно-освітньої діяльності у відродженні історичної пам'яті народу через висвітлення історичних подій, історичних постатей, історії рідного краю, життєдіяльності відомих земляків тощо; і, найголовніше, залучати до участі в культурно-освітніх, національно-патріотичних заходах не лише молодь, а й інші категорії населення: дітей і підлітків, жінок, розвиваючи їхню творчу і соціальну активність, національно-політичну свідомість і самосвідомість.

На жаль, в Україні на державному рівні проблема формування національної самосвідомості молоді не є пріоритетною. Тому існує нагальна потреба подальших наукових пошуків ефективного удосконалення цих соціально значимих процесів українського державотворення у системі культурно-освітньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Жалюк О. П. Культурно-освітня робота у формуванні національної свідомості подолян на початку ХХІ ст. / О. П. Жалюк // Освіта, наука і культура на Поділлі: збірник наукових праць; голова ред. колегії П.Т.Тронько. – Кам'янець-Подільський: Оіум, 2010. –Т.16: матеріали круглого столу «Освіта, культура і просвітницький рух на Поділлі» 22 жовтня 2010 року.– С. 456-465.
2. Зелепукина Н.В. Культурно-досуговая деятельность в вузе как необходимая составляющая воспитания /Н.В. Зелепукина // Проблемы романо-германской филологии, философии и методики преподавания иностранных языков Сборник научных трудов. – Пермь: ПГПУ, 2005. – С. 120-128.
3. Івано-Франківський університет права імені Короля Данила Галицького. – Режим доступу: <http://iful.at.ua> .
4. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник /Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.

В статтє аналізується потенціал культурно-образовательной деятельности, ее роль в формировании национального самосознания студенческой молодежи. Доказано, что культурно-образовательная деятельность своими специфическими средствами, формами и методами способна эффективно влиять на мысли, чувства и поведение человека, формировать его национальное мировоззрение, стимулировать полезную социальную деятельность.

Ключевые слова: национальное самосознание, культурно-образовательная деятельность, патриотизм.

The article examines the potential of cultural and educational activities, its role in the formation of students' national identity. The cultural and educational activities with their specific means, methods and forms can effectively influence the thoughts, feelings and behavior to form its national outlook, stimulate useful social activities.

Keywords: national identity, cultural and educational activities, patriotism.

УДК: 371.134+373.21:008-022.218

Лариса Зданевич

ЗДІЙСНЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

У статті висвітлено наукові підходи до здійснення полікультурного виховання дітей дошкільного віку, розкрито питання підготовки майбутніх вихователів до здійснення полікультурного виховання дошкільників. Зазначено, що інтеграційні процеси створюють передумови для удосконалення педагогічної освіти в аспекті її відповідності вимогам європейського освітнього простору, впровадження нових підходів у підготовці вихователів дітей дошкільного віку. Зазначено, що одним із завдань системи освіти є захист національних культур, регіональних культурних традицій в умовах багатонаціональної держави. Саме полікультурність будь-якої території нашої країни зумовлює необхідність полікультурного виховання на регіональній основі. Зосереджено увагу на питанні, що гармонійне функціонування полікультурного соціуму можливе за умови виховання його громадян у системі загальнолюдських цінностей і пріоритетів, серед яких найважливішими є опанування власної культури, вироблення толерантного ставлення, розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з представниками інших культур. Особлива роль належить вихователю, який, формуючи полікультурне світобачення дошкільників, збагачує їх досвід полікультурного спілкування, що є визначальним у їх подальшому житті. В цьому аспекті професійна підготовка майбутніх вихователів до полікультурного виховання дітей дошкільного віку набуває ознак особливої значущості в умовах сучасного культурного розмаїття соціуму.

Ключові слова: підготовка, полікультурне виховання, гуманізація, громадянське виховання, національне виховання, концепція, дошкільний вік.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Політичні та соціокультурні зміни, інтеграційні та економічні процеси створюють передумови для удосконалення педагогічної освіти в аспекті її відповідності вимогам європейського освітнього простору, впровадження нових підходів у підготовці вихователів дітей дошкільного віку. На сучасному етапі проблема відновлення і збереження культури народу перебуває в центрі уваги суспільства. Закон України “Про дошкільну освіту” висуває як принципи державної політики в цій галузі пріоритети загальнолюдських цінностей. Водночас закон стверджує, що одним із завдань системи освіти є захист національних культур регіональних культурних

традицій в умовах багатонаціональної держави. Саме полікультурність будь-якої території нашої країни зумовлює необхідність полікультурного виховання на регіональній основі.

Сьогодні для України питання національної самосвідомості, статусу рідної мови, взаємин етносів, що домінують чи поступаються за чисельністю в тій чи іншій місцевості, виходять на рівень доленосних, визначальних процесів централізації й демократизації в державі, стабільності й нестабільності в суспільстві.

Національно-культурні співтовариства, родина, релігійні конфесії неодноразово посилювали свій вплив на формування нового покоління, виходячи із власного розуміння нових суспільних реалій і своїх інтересів. У той же час державна система виховання, покликана визначати національно-культурні орієнтації й громадянську поведінку людини з позиції держави як об'єднуючого соціуму, фактично залишалася колишньою.

Сьогодні в суспільстві досить явно відчувається соціальне замовлення на пошук нового балансу виховних зусиль родини, національно-культурних співтовариств і системи суспільного виховання. Звичайно, такий пошук має місце. Повсюдно збільшується кількість дошкільних навчальних закладів, шкіл, установ професійної освіти, де виховання, навчання й спілкування здійснюється мовою діаспори, яка чисельно переважає.

Однак посилення національної складової, привласненої особистістю, знімає лише частину проблеми, причому тимчасово. Зрозуміло, що потрібні пошуки додаткових рішень, які б, з одного боку, враховували національну самосвідомість кожного етносу, а з іншого – пропонували б способи гармонізації інтересів різноманітних співтовариств. Якщо зважати на той факт, що на формування особистості родина, релігійні й національно-культурні співтовариства впливають уже в ранньому дитинстві, то, мабуть, що й система відповідного виховання повинна починатися з дошкільного віку.

Як бачимо, тут наявне протиріччя між усвідомлюваним соціальним замовленням на гармонізацію міжнаціональних відносин і застарілим змістом та засобами відповідних виховних впливів у сфері суспільного виховання, починаючи з дошкільного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз праць з проблеми полікультурного виховання свідчить, що вона розроблялася в контексті різних наукових галузей. Філософські та культурологічні аспекти з позицій української державності, ідеалів і норм загальнолюдських цінностей, співіснування різних національностей висвітлювалися Г. Ващенком, В. Винниченком, Б. Грінченком, М. Грушевським, М. Драгомановим, І. Огієнком, К. Ушинським та ін.

Проблема полікультурного виховання у педагогічній науці тривалий час пов'язувалась з інтернаціональним, патріотичним вихованням, ви-

хованням культури міжнаціональних стосунків (М. Терентій, З. Гасанов, О. Джуринський). Слід відзначити, що в цих дослідженнях переважали етнографічні аспекти [5].

Проблеми, пов'язані з полікультурним вихованням в Україні, знайшли своє відображення в “педагогіці миру” (О. Сухомлинська, Н. Бібік, Е. Сулова та ін.), загальнопедагогічні та психологічні – у працях Н. Миропольської, О. Рудницької, етнопедагогічні – у дослідженнях Л. Волик, Л. Пуховської, Н. Ганнусенко.

Праці Є. Мандалян, В. Пісакар, О. Сосновської, Г. Бойчук присвячені формуванню патріотичних та інтернаціональних уявлень школярів в умовах багатонаціональних регіонів. О. Ковальчук, В. Єршова висвітлюють історико-педагогічні аспекти розвитку теорії і практики полікультурної освіти, наголошують на полікультурному підході в навчанні і вихованні; виховання толерантності досліджує Т. Білоус.

На сучасному етапі з аналізом проблеми полікультурного виховання пов'язані імена відомих зарубіжних учених Д. Бенкса, Ж. Гей, С. Ніето, П. Фрере та ін. Серед вітчизняних дослідників окремі аспекти полікультурної освіти вивчали О. Гукаленко, І. Лоценова, О. Сухомлинська, Н. Терентьева, Г. Філіпчук та ін. Особливої ваги набуває питання професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, оскільки саме у дошкільному віці створюються найбільш сприятливі умови для формування полікультурного світобачення.

Формування цілей статті. Метою статті є розкрити питання підготовки студентів до здійснення полікультурного виховання дошкільників, аналіз проблеми полікультурного виховання в системі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Українська освіта і зокрема система дошкільної освіти не може повністю розв'язати політичні, економічні, етнічні та інші конфлікти й проблеми. Але вона може зробити істотний внесок у раннє формування багатуокладного менталітету, у виховання підростаючого покоління поваги до культур різних народів. Дошкільні навчальні заклади можуть допомогти дитині раніше й глибше зрозуміти, усвідомити й оцінити і її власну культуру.

На думку Л. Волик, гармонійне функціонування полікультурного соціуму можливе за умови виховання його громадян у системі загальнолюдських цінностей і пріоритетів, серед яких найважливішими є глибинне і всебічне опанування власної культури (національної, етнічної), вироблення толерантного ставлення, розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з представниками інших культур. Успішність реалізації виховних завдань залежить від рівня полікультурної компетентності педагогів. Особлива роль належить, вихователю, який, формуючи полікультурне світобачення дошкільників, збагачує їх досвід полікультурного спілкування, що є визначальним у їх подальшому житті. В цьому аспекті професійна підготовка майбутніх вихователів до полікультурного

виховання дітей дошкільного віку набуває ознак особливої значущості в умовах сучасного культурного розмаїття соціуму.

Проблема раннього формування у дошкільників ціннісних стосунків у сфері національних інтересів може практично вирішуватися лише у виховному процесі, в центрі якого спостерігається зустрічний рух національних культур, які історично сусідять, що передбачає взаємний інтерес, взаємне вивчення, діяльнісне спілкування. Важливою складовою раннього громадянського виховання має стати полікультурне, бачення дитиною привабливості національних танців, ігор, пісень, програвання казкових сюжетів різних народів, входження у фольклорне коріння різних культур.

Полікультурне виховання, на думку О. Гукаленко, розглядається як процес засвоєння цінностей і досвіду культури народів регіону, де проживає дитина, з пріоритетом культури її національності. Заглиблення в культуру свого краю дозволяє дитині відчувати й зрозуміти не тільки відмінні риси національних культур, але й деякі механізми їхньої взаємодії, взаємопроникнення й взаємовпливи. У ході прилучення до культури поліетнічного регіону дошкільник поряд з регіональними засвоює загальнонаціональні, загальнолюдські цінності [4].

Таким чином, прилучення дошкільників до соціальної дійсності, виховання маленького громадянина, готового і здатного жити в полікультурному середовищі – актуальна проблема сучасної дошкільної освіти.

Ще в XIX столітті К. Ушинський, Є. Водовозова та ін. стверджували, що виховання почуття любові до Батьківщини необхідно починати в дошкільному віці. Центральною ідеєю цього процесу була ідея народності – прилучення дітей до культури свого народу. Вона підтверджується філософською концепцією про конкретно-почуттєву природу патріотизму. Відповідно до концепції, патріотизм спочатку формується у вигляді прихильності до рідної землі, мови, традицій. Виховання патріотичних почуттів, становлення громадянської позиції людини здійснюється в нерозривному зв'язку з її прилученням до культури своєї національності, своєї малої Батьківщини, до народознавства.

Теоретичний аналіз проблеми народознавства в дошкільній освіті показує, що науковий інтерес до названої проблеми почав інтенсивно відроджуватися. Так, проблема ознайомлення дошкільників із соціальною дійсністю розглядається у працях Т. Поніманської, виховання любові до рідного краю, Батьківщини – у А. Богуш, Н. Лисенко, формування уявлень про рід, родовід – у Л. Артемової, Н. Гавриш, К. Крутій та ін [1, 2, 3, 7].

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні сформульовані ідеї гуманізації, ставиться завдання всебічного розвитку особистості дитини, обґрунтовується необхідність розвитку в дітях моральних і патріотичних почуттів тощо. При цьому, відзначають автори, недоцільно

акцентувати на національних особливостях на шкоду ідеї спільності всіх людей на планеті.

На сучасному етапі розробляються авторські підходи введення системи знань про народи, де науковці, намагаючись зберегти рівність цих двох напрямів, по-різному розставляють акценти. Одні з них переносять виховання людини-інтернаціоналіста [8] на виховання в дитини-дошкільника усвідомлення себе як біологічної й соціальної істоти, інші – на формування у неї національної свідомості й полікультурної компетенції з раннього віку, а дехто ці дві складові процесу виховання представляє як рівнозначні й рівноправні.

П. Щербань розглядає національне виховання як виховання у дітей любові до рідного народу, усвідомлення своєї етнічної й національної культури, виховання почуття національної гордості, необхідності “пустити корінь у рідну землю” уже в перші роки життя. Це необхідно, щоб людина ніколи не захворіла національним нігілізмом у будь-якому віці. З позиції засвоєння рідної культури дитина зможе з розумінням і невідомим інтересом поставитися до культури інших народів, перейнятися симпатією й повагою до людей інших національностей [10].

Визначаючи національне виховання як початок у системі знань про народи, вчений констатує, що цей процес повинен бути поступовим, а прилучення до світу загальнолюдських цінностей у першу чергу має здійснюватися на матеріалі близькому й зрозумілому дітям.

У своїй концепції П. Щербань визначив обсяг і зміст пізнавального матеріалу про народи, сформулював педагогічні умови реалізації етики міжнаціонального спілкування дошкільників на основі взаємодії дошкільного навчального закладу з родиною і школою; наголошував на створенні умов для практичного спілкування дітей із представниками різних національностей у дошкільному навчальному закладі, у побуті та ін.; рекомендував використовувати художню літературу, де є приклади доброзичливого ставлення до однолітків різних національностей, вчити дітей проявляти співчуття, співпереживання, такту й делікатності у ставленні до знайомих і незнайомих людей; пропонував виконання “домашніх завдань” дитиною і батьками, що зробить їх активними учасниками педагогічного процесу [10].

О. Кононко, Т. Поніманська пропонують широко знайомити дітей із соціальною дійсністю, поступово розширюючи коло уявлень про світ. Науковці вважають, що необхідно реалізувати головну ідею гуманізації освіти, сформувати у них повагу до себе, розуміння людської сутності, прищепити навички уважного ставлення до свого фізичного й психічного здоров'я, через себе навчити бачити інших людей, розуміти їхні почуття, переживання, вчинки, думки. Провідним є завдання виховання доброзичливих взаємин між дітьми, бажання гратися разом, уміння не сваритися, мирно розв'язувати конфліктні ситуації [6, 7].

О. Сухомлинська в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності дає визначення сучасному громадянському вихованню, включаючи в нього й основні напрями роботи. Обов'язковими складовими громадянського виховання, на думку автора, мають бути уміння і бажання людини брати участь у суспільному, політичному й економічному житті своєї країни, уміння будувати комунікативні зв'язки, поважати права й думки інших; здатність сприймати зміни, що відбуваються, і приймати відповідні рішення тощо. Всі ці якості тією чи іншою мірою закладаються вже в дошкільному віці і є початковим щаблем у становленні громадянина. О. Сухомлинська пропонує педагогам прищеплювати дітям повагу до культури свого народу, його традицій, до своєї мови та держави [9].

Таким чином, розглянуті вище концепції виражають ідеї національного й багатоетнічного виховання дошкільників. На наш погляд, вони, по суті, є полікультурними освітніми моделями, які в наш час активно включаються в теорію й практику загальної педагогіки.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Аналіз полікультурного виховання у вітчизняній й зарубіжній освіті та аналіз проблеми підготовки студентів дозволив зробити такі висновки: розробити та використовувати програму готовності майбутніх вихователів до полікультурного виховання дошкільників, інтегрувати в усі освітні предмети протягом періоду навчання етнічний зміст; включати в освіту дошкільників полікультурне виховання, врахувавши особливості онтогенезу ідентифікації дітей; активно використовувати в освітніх цілях природне або спеціально створене соціальне середовище; у системі неперервної освіти полікультурне виховання може досягти своєї мети за умови заохочення й поваги до особистості дошкільника.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Програма з українознавства / Л. В. Артемова // Палітра педагога. – 1997. – №1. – С. 3.
2. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ / А. Богуш, Н. Гавриш – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2008. – 408с.
3. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко – К., 2002.
4. Гукаленко О. В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи / О. В. Гукаленко // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва – Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2005. – С. 121 – 128.
5. Джурицкий А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденция развития / А. Н. Джурицкий – М.: Владос, 1993. – 356с.

6. Кононко О. Л. Душевність, людяність, щирість / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 1997. – №2. – С. 8 – 9.
7. Поніманська Т.І. Моральне виховання дошкільників / Т. І. Поніманська – К., 1993.– С.48 – 62.
8. Суслова Э. К. Растим гражданина / Э. К. Суслова // Дошкольное воспитание. – 1999. – №1. – С. 82 – 91.
9. Сухомлинська О. В. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / О. В. Сухомлинська // Дошкільне виховання. – 2003. – №2. – С. 3 – 8.
10. Щербань П. М. Національне виховання в сім'ї / П. М. Щербань – К.: Культурол. ПП “Борівітер”, 2000. – 260с.

В статтє освещены научные подходы к осуществлению поликультурного воспитания детей дошкольного возраста, раскрыты вопросы подготовки будущих воспитателей к осуществлению поликультурного воспитания дошкольников. Указано, что интеграционные процессы создают предпосылки для совершенствования педагогического образования в аспекте ее соответствия требованиям европейского образовательного пространства, внедрения новых подходов в подготовке воспитателей детей дошкольного возраста. Указано, что одной из задач системы образования является защита национальных культур, региональных культурных традиций в условиях многонационального государства. Именно поликультурность любой территории нашей страны обуславливает необходимость поликультурного воспитания на региональной основе. Сосредоточено внимание на том, что гармоничное функционирование поликультурного социума возможно при условии воспитания его граждан в системе общечеловеческих ценностей и приоритетов, среди которых важнейшими являются овладение собственной культурой, выработка толерантного отношения, развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с представителями других культур. Особая роль принадлежит воспитателю, который, формируя поликультурное мировоззрение дошкольников, обогащает их опыт поликультурного общения, что является определяющим в их дальнейшей жизни. В этом аспекте профессиональная подготовка будущих воспитателей к поликультурному воспитанию детей дошкольного возраста приобретает особую значимость в условиях современного культурного разнообразия социума.

Ключевые слова: *подготовка, поликультурное воспитание, гуманизация, гражданское воспитание, национальное воспитание, концепция, дошкольный возраст.*

Scientific approaches to conducting multicultural upbringing of children of pre-school age have been cleared up in the article, the question of preparation of the future tutors to conducting multicultural upbringing of

children under school age has been revealed. It is mentioned that integration processes create preconditions for mastering pedagogical education in the aspect of its accordance to the demands of European educational space, introduction of new approaches in preparation of tutors of children under school age. It is also mentioned that one of the tasks of the educational system is protection of national cultures of regional cultural traditions under the conditions of multinational country.

It is multicultural state of any territory of our country that stipulates the necessity of multicultural upbringing on the regional basis. The attention is paid to the question that harmonic functioning of multicultural socium is possible under the condition of upbringing its citizens in the system of universal values and priorities, among which the most important is mastering of the own culture, creation of tolerant attitude, development of abilities and skills of productive interaction with the representatives of other cultures. Special role belongs to the tutor, who, forming multicultural world outlook of children of pre-school age, enriches their experience of multicultural communication, which is determinant in their further life. In this aspect professional preparation of the future tutors to multicultural upbringing of children of pre-school age gets the special importance under the conditions of modern cultural diversity of the society.

Keywords: *preparation, multicultural upbringing, humanization, civil upbringing, national upbringing, conception, pre-school age.*

УДК 377.8

Ярослав Ільчишин

ВИХОВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ОBOB'ЯЗКУ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

У статті розкрито питання специфіки виховання професійного обов'язку курсантів у процесі самостійної роботи. Розглянуто вміння курсантів самостійно здобувати нові знання. Висвітлено такі поняття, як «самостійна робота» та «професійний обов'язок». Виділено основні функції самостійної роботи. Розкрито зв'язок між викладачем (командиром) та курсантом в процесі організації самостійної роботи та у вихованні почуття професійного обов'язку.

Ключові слова: професійний обов'язок, виховання, курсант, самостійна робота, викладач (командир).

Постановка проблеми. Сучасна вища військова школа у межах чергового етапу реформування переживає складний процес оновлення. Головна мета перетворення у вищих навчальних закладах – максимально наблизити навчання і виховання до потреб часу, допомогти розкрити особисті якості курсанта, підготувати фахівця, що поєднає в собі широку фундаментальну наукову підготовку з глибокими й різнобічними знаннями. Він повинен бути переконаний у необхідності ефективного і відповідального проходження служби, усвідомлювати свій професійний обов'язок, призначення у системі Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС).

Не останню роль у досягненні цих цілей відіграє вирішення питання організації самостійної роботи курсанта, а також виховання професійного обов'язку після навчальних занять. Курсантові необхідно пізнати себе, свої здібності та можливості, вміти співвідносити і адекватно оцінювати їх у відповідності з тими вимогами, які ставляться до нього як майбутнього спеціаліста, мати адекватний рівень вимог, щоб складати реалістичні плани своєї навчальної і майбутньої професійної діяльності, вибудовувати оптимальні міжособистісні відносини у професійній діяльності.

Сформувати ці якості неможливо без усвідомлення кожним курсантом їх об'єктивної необхідності для виконання своїх обов'язків в якості майбутнього офіцера. Виховання професійного обов'язку у процесі самостійної роботи сприяє формуванню у курсантів впевненості в собі, правильності вибору своєї професії, допомагає побачити перспективу свого розвитку, дозволяє активно включитися в роботу на початку навчальної, а потім і професійної діяльності.

Аналіз попередніх досліджень. Проблему організації самостійної роботи та виховання професійного обов'язку у курсантів у процесі ово-

лодіння знаннями розглядали українські вчені та педагоги: А. Алексюк, Г. Атанов, В. Бондар, В. Буряк, А. Вербицький, М. Головань, С. Гудкова, М. Данилов, Б. Єсіпов, М. Коваль, В. Козаков, М. Козяр, І. Лернер, Ю. Палкін, В. Петрук, Г. Романова, А. Цюприк. Обґрунтування принципів, на основі яких буде стійна робота студентів (курсантів), міститься у працях Г. Бобрович, М. Солдатенка, В. Оконя, В. Ягупова та ін.

Матеріали багатьох досліджень свідчать про те, що у переважній більшості випускників загальноосвітніх навчальних закладів недостатньо сформовано вміння самостійно навчатися. Вони не знають, як правильно організувати самостійну роботу. «На жаль, треба визнати, що значна частина студентів (курсантів) систематично не працює: одні не вміють, інші не хочуть. Невміння організувати таку роботу часто приводить до небажання розпочинати нову, незнайому справу» – вважає М. Солдатенко [2]. Тому, починаючи вже з першого курсу, необхідно готувати курсантів до самостійної роботи та створювати умови для того, щоб курсант під час самостійної роботи виховував у собі почуття професійного обов'язку.

Мета статті – аналіз можливості самостійної роботи щодо виховання професійного обов'язку у курсантів.

Виклад основного матеріалу. Перед вищою школою ставиться завдання підготовки фахівця, який прагне цілеспрямовано, самостійно поглиблювати, розширяти свої знання через науково-практичну діяльність. Організація навчального процесу у ВНЗ вже давно на порядку денному, було підібрано багато різноманітних форм, класифікацій та методів проведення самостійної роботи курсантів. Але на сьогоднішній день немає чіткої моделі, завдяки якій курсант чи педагог, який планує для нього цю самостійну роботу, міг би організувати процес навчання продуктивно та ефективно, незалежно від предмета й поставлених завдань.

Сьогодні освіта має забезпечувати підготовку фахівця протягом усього життя, створювати необхідні умови для доступу кожної людини до оволодіння новими знаннями, вміннями, компетенціями, цінностями [6].

У системі неперервної професійної освіти важливого значення набуває вміння курсанта самостійно здобувати нові знання, займатися самоосвітою та самовдосконаленням. Сучасний стан освіти вимагає від фахівців, яким у майбутньому, без сумнів, повинен стати курсант, безперервної роботи над удосконаленням своїх професійних та моральних якостей. Забезпечити це можна шляхом підвищення ефективності самостійної роботи, впровадження у навчальний процес інтерактивних методів навчання. Об'єднати ці шляхи можна розробкою та впровадженням у навчальний процес сучасних технологій організації самостійної роботи.

Вивчення науково-педагогічної літератури та власний досвід показують, що професійна спрямованість самостійної роботи курсантів ВНЗ

стає джерелом їх навчальної та громадської активності, сприяє розвитку організаторських, конструктивних та командирських якостей, а також позитивно впливає на виховання у курсанта професійного обов'язку.

Сучасні дослідники по-різному трактують поняття та сутність самостійної роботи. Можна навести кілька прикладів трактування поняття «самостійна робота».

Самостійна робота – це спеціально організована діяльність студентів (курсантів) з урахуванням їх індивідуальних особливостей, спрямована на самостійне виконання навчальних завдань різних рівнів складності як під час аудиторних занять, так і в поза аудиторний час. Метою організації самостійної роботи студентів (курсантів) є її спрямування на виконання соціального замовлення, тобто формування у студентів (курсантів) умінь самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у потоці наукової інформації [1, с.23].

Як стверджує В.Петрук [26], «самостійна робота – це навчання, яке визначає здатність студентів (курсантів) усвідомлено ставити для себе завдання, цілі, планувати власну діяльність, здійснювати її». Зокрема, самостійна робота визначається як планова робота курсантів, яка виконується за завданням та під методичним керівництвом викладача, але без його особистої участі.

В. Козаков [27] стверджував, що вміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, засвоювати його та вміння застосовувати свої знання стає основною передумовою ефективного формування у студентів (курсантів) професійної самостійності, а також успішного навчання.

Зазначені вище поняття відображають багатозначність терміну «самостійна робота», тому науковці одноставні в тому, що однозначно тлумачити його не можна. Істотно відрізняються погляди науковців і стосовно того, хто організовує самостійну роботу. Наприклад, Г. Романова зазначає: «самостійна робота – це діяльність, що здійснюється на основі самоуправління студентів (курсантів) та опосередкованого управління з боку викладачів» [3]. Ю. Палкін припускає, що така робота може здійснюватись студентом (курсантом) як за попередньо підготовленим викладачем завданням, так і за власним покликанням [4].

Для того, щоб розкрити сутність поняття «професійного обов'язку», слід спочатку звернути увагу на поняття обов'язку в загальному розумінні. Під обов'язком розуміють певну необхідну поведінку суб'єкта носіїв системи принципів, конкретного переліку дій, доручень, за невиконання яких передбачена відповідальність. Курсант, а в майбутньому працівник служби ДСНС, виконує обов'язок здебільшого під впливом різних чинників – держави, закону, громадськості, патріотизму, а також під впливом власних внутрішніх переконань.

У цьому зв'язку можна виділити такі види обов'язку, що певною мірою стосуються майбутньої діяльності курсанта: національний, сус-

пільний, державний, громадський, моральний, духовний, професійний, службовий, функціональний.

Ми детальніше зупинимось на такому виді обов'язку, як професійний обов'язок. Професійний обов'язок курсанта (майбутнього працівника ДСНС) – це його потреба та готовність працювати у важких фізичних та психологічних умовах, виконувати завдання, поставлені перед службою ДСНС стосовно ліквідації надзвичайних ситуацій природного та техногенного характеру, глибоке усвідомлення необхідності професійних дій для захисту населення, майна і території від надзвичайних ситуацій.

З іншого боку, професійний обов'язок – це формалізований перегляд усвідомлень та вимог до поведінки майбутнього фахівця, освоєння яких є першим кроком до формування професійного обов'язку як риси особистості.

Доведено, що тільки ті знання, які курсант здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії, будуть насправді міцними. В процесі викладання навчального матеріалу засвоюється 15 відсотків інформації, що сприймається на слух, а 65 відсотків – на слух і зір.

Якщо навчальний матеріал опрацьовується власноручно, самостійно (індивідуально) виконується завдання від його постановки до аналізу отриманих результатів, то засвоюється не менше 90 відсотків інформації.

Саме тому вища школа поступово, але неухильно переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування у курсантів навиків самостійної роботи, що, у свою чергу, неухильно буде виховувати у курсанта почуття професійного обов'язку.

Також ми можемо виділити п'ять основних функцій самостійної роботи курсантів, що формують професійний обов'язок: пізнавальну, поведінкову, прогностичну, коригуючу та виховну.

Пізнавальна функція визначається засвоєнням курсантом систематизованих вимог щодо професійного обов'язку. Поведінкова функція – це виконання вимог щодо професійного обов'язку та їх творче застосування. Прогностична функція є вмінням курсанта вчасно передбачати й оцінювати як можливий результат, так і саме виконання професійного обов'язку. Коригуюча функція визначається вмінням вчасно коригувати свою діяльність. Виховна функція – це формування професійного обов'язку як риси характеру.

Зміна концептуальної основи й розширення функцій самостійної роботи курсанта не тільки веде до збільшення обсягу її важливості, а й викликає зміну у взаємовідносинах між викладачем (командиром), і курсантом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, тобто коригує всі психолого-педагогічні (організаційні, методичні) засоби забезпечення самостійної роботи.

Найефективнішою умовою самостійної роботи курсанта щодо виховання професійного обов'язку є організація взаємодії у системі «викладач (командир)-курсант».

Повага до особистості курсанта, його гідності, орієнтація на його внутрішній світ обумовили необхідність подолання авторитарності у стосунках на рівні «викладач (командир)-курсант». Педагогічна взаємодія вимагає наявності у викладача (командира) певних особистісних і професійних якостей, таких, як: патріотизм, вірність присязі, любов і повага до курсанта, доброта, любов до обраної професії, комунікабельність, вміння ладнати з людьми, вміння спілкуватися, ввічливість, творчість, визнання особистості курсанта, комунікативність, емоційна стійкість, креативність тощо. Викладач (командир) має володіти такими педагогічними вміннями, як: розвиток самостійності курсантів у процесі реалізації та здійснення самостійної роботи щодо виховання професійного обов'язку, педагогічне керівництво; розвиток активності мислення і волі; впевненість, урівноваженість у стосунках і виразність спілкування, вміння взаємодіяти тощо. Позитивний вплив на курсантів мають викладачі (командири), які не лише володіють сучасною методологією педагогіки, але й доступні у спілкуванні. Така взаємодія вимагає і від курсантів певних особистісних якостей, таких, наприклад, як: ініціативність та активність, відповідальність, самостійність, самовизначення, самореалізація, гідність, комунікативність тощо.

Створення атмосфери довіри між викладачем (командиром) і курсантом; забезпечення співробітництва у процесі прийняття рішень між учасниками навчально-виховного процесу; актуалізація мотиваційних ресурсів навчання; прагнення до самореалізації і самовираження суб'єктів у навчальному процесі; удосконалення техніки спілкування; розвиток активності курсанта; надання допомоги в його особистісному становленні і розвитку; формування у майбутніх фахівців ДСНС України активного прагнення до змін, новацій, перетворень; організація самостійного пошуку курсантами ситуацій, які б найбільше відповідали настрою на самовизначення та самореалізацію тощо – це ті завдання, які допомагають реалізувати взаємодію у процесі організації та здійснення самостійної роботи щодо виховання професійного обов'язку.

Підсумовуючи сказане, зосередимо увагу на тому, як викладач (командир) має систематизувати самостійну роботу курсантів щодо виховання у них професійного обов'язку. Така організація передбачає кілька етапів:

- початковий етап передбачає визначення викладачем (командиром) обсягу та характеру самостійної роботи, переліку обов'язкових знань, умінь, навичок;
- організаційний етап – викладач (командир) організовує самостійну роботу курсантів, розробляючи її інформаційно-методичне забезпечення;

- оцінний етап – викладач (командир) відстежує якість самостійної роботи з використанням різноманітних способів: перевірка за індивідуальним планом; опитування; взаємоперевірка, самоконтроль; вибірковий контроль для визначення ступеня самостійності виконання роботи. Ефективність самостійної роботи курсанта залежить від частоти і глибини контролю за її виконанням;
- підсумковий етап – підбиття підсумків самостійної роботи. Передбачений матеріал виноситься на поточний і підсумковий контроль, де викладач (командир) підсумовує роботу кожного курсанта.

Висновки. З наведеного можна зробити висновок, що самостійна робота курсанта є одним з вагомих методів виховання професійного обов'язку майбутніх працівників ДСНС. Це ставить вимоги до пошуків нових форм виховної роботи у спеціалізованих військових ВНЗ, коли допомога і контроль з боку педагога, командира-вихователя не пригнічуватимуть ініціативи курсантів, а привчатимуть їх самостійно вирішувати питання організації, планування та контролю навчальної діяльності, виховуючи самостійність як особисту рису характеру.

Список використаних джерел

1. Бобрович Г.А. Метод проектов как способ организации самостоятельных занятий / Г.А. Бобрович // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Випуск 5 / Редкол.: І.А. Зязун (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С. 23-28.
2. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: учебное пособие / В. А. Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
3. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: монографія / В. А. Петрук. – Вінниця, 2006 – 292 с.
4. Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Г. М. Романова. – К., 2003. – 21 с.
5. Солдатенко М. М. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність як засіб збагачення неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика ; за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало: у 2-х ч. – К., 2001. – Ч. 1. – 392 с.
6. Ягупов В. В. Концептуальні засади впровадження інформаційних технологій навчання у систему професійної освіти / В. В. Ягупов.

–[Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http // www. conference. mdu. org. ua / conf_ all / confer / 2001 / newtech / 1 / yagupov. htm](http://www.conference.mdu.org.ua/conf_all/confer/2001/newtech/1/yagupov.htm)

7. Организация самостоятельной работы студентов по общественным наукам; под ред. Ю. И. Палкина. – К. : Высш. школа, 1979. – 244 с.

В статье раскрыты вопросы специфики воспитания профессионального долга курсантов в процессе самостоятельной работы. Рассмотрены умения курсантов самостоятельно приобретать новые знания. Освещены такие понятия, как «самостоятельная работа» и «профессиональный долг». Выделены основные функции самостоятельной работы. Раскрыта связь между преподавателем (командиром) и курсантом в организации самостоятельной работы и воспитании чувства профессионального долга.

Ключевые слова: профессиональный долг, воспитание, курсант, самостоятельная работа, преподаватель (командир).

The article deals with the specific problem of professional duty education of cadets during independent work. We consider the ability of cadets to independently knowledge acquisition. The concepts "self-study", "professional duty" and the main functions of independent work were highlighted. The relationship between a teacher (commander) and a cadet in the organization of independent work and educating the sense of professional duty was revealed.

Keywords: professional responsibility, education, cadet, self-study, teacher (commander).

УДК 372.88 (477.87)

Надія Марфинець

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА У ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТЬ)

У статті представлено результати дослідження розвитку змісту літературного краєзнавства у шкільництві Закарпаття кінця ХІХ – початку ХХІ століть, здійсненого із застосуванням оригінальної технології поєднання кількісних і якісних методів аналізу значного масиву періодичних джерел. Виокремлено та охарактеризовано п'ять етапів; окреслено розвиток змісту за провідними напрямками: громадянсько-патріотичним, історико-культурним, фольклорно-народознавчим, морально-ціннісним.

Ключові слова: етапи розвитку, шкільне літературне краєзнавство, шкільництво Закарпаття.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Бурхливі зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, з особливою гостротою ставлять проблему виховання молодого людини, здатної поважати традиції та звичаї свого й інших народів. У системі сучасної освітньої парадигми це завдання допомагає ефективно вирішувати шкільне літературне краєзнавство.

Актуальність зазначеної проблеми посилюється виявленими суперечностями, що існують у педагогічній теорії і практиці, а саме: між об'єктивною необхідністю науково обґрунтованого літературно-краєзнавчого змісту та недостатнім осмисленням досвіду його реалізації у шкільництві певного регіону.

Шкільне літературне краєзнавство на Закарпатті має глибоке коріння та багаті традиції. Виникає нагальна потреба, по-перше, систематизації, аналізу й узагальнення історико-педагогічних джерел досліджуваного періоду, по-друге, виокремлення етапів розвитку з метою удосконалення змісту літературного краєзнавства у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з цієї проблеми, виділення невіршених частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. 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. Певні аспекти літературного краєзнавства на прикладі шкільництва Закарпаття в різні періоди розглядалися у дослідженнях М. Кляп, М. Кухти, Л. Мальяр, Т. Надім'янової, Г. Розлуцької, Л. Стахів, П. Ходанича, О. Фізеші, О. Яцини. Водночас аналіз методичної, історико-педагогічної літератури, періодичних видань,

дисертаційних робіт свідчить про те, що розвиток змісту літературного краєзнавства в школах Закарпаття XIX – початку XXI століть не був предметом цілісного історико-педагогічного дослідження.

Постановка завдання. Мета цієї статті – охарактеризувати етапи розвитку змісту літературного краєзнавства у школах Закарпаття досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу. Детальний аналіз історичних джерел, наукових досліджень з історії народної освіти на Закарпатті дає нам підстави виокремити п'ять основних етапів розвитку змісту літературного краєзнавства: перший етап – кінець XIX ст. (1893 р.) – початок XX ст. (до 1919 р.) – зародження елементів літературного краєзнавства у шкільництві краю; другий етап – 1919–1939 рр. – становлення та розквіт літературного краєзнавства; третій етап – 1939–1944 рр. – розвиток в умовах угорського режиму; четвертий етап – 1945 р. – кінець 80-х рр. – занепад у системі радянської ідеології; п'ятий етап – початок 90-х рр. – до сьогоднішнього часу – часткове відродження в умовах незалежної України.

Перший етап розвитку літературно-краєзнавчого змісту охоплює кінець XIX ст. – до 1919 р. Нижня межа цього етапу пов'язана із виходом перших навчальних книг із літературного краєзнавства, збільшенням інтересу до літератури, народної творчості краю. Верхня межа співпадає із значними змінами в системі освіти, пов'язаними із приєднанням краю до Чехословаччини.

На міцному фундаменті, закладеному будителями краю О. Духновичем, О. Павловичем, І. Сільваєм, І. Раковським, А. Кралицьким, розвивалося шкільне літературне краєзнавство у кінці XIX – початку XX століть на території краю. З одного боку, це складний і суперечливий період, позначений позитивним впливом національного відродження на межі століть, а з іншого – посиленням асиміляційних процесів Австро-Угорської держави у галузі шкільництва.

Проведений науковий пошук дозволив встановити, що літературне краєзнавство на цьому етапі виступає складовою предмета „руська мова” (у той час цей предмет поєднував у собі вивчення мови і літератури на основі принципу інтегрованої словесності) у народних школах та Ужгородській гімназії.

Помітний слід у розвиток змісту шкільного літературного краєзнавства внесли культурно-освітні діячі – Є. Сабов і А. Волошин. Особливої уваги заслуговують навчальні видання “Христоматія церковно-славянських и угро-руських літературнихъ памятниковъ” (1893) Є. Сабова [11], “Читанка для угро-руської молодежи” (1908) [2], “Азбука угро-руського и церковно-славянського чтенія” [1] А. Волошина. Це перші книги для читання, які представляють шкільне літературне краєзнавство на цьому етапі.

Основою змісту літературного краєзнавства були: ідея любові до рідного краю, засвоєння моральних орієнтирів, історії, побуту, звичаїв, тра-

дицій, фольклорної спадщини. Література рідного краю на цьому етапі розвивалася перш за все у релігійно-християнській парадигмі.

Включення Закарпаття до складу Чехословацької Республіки у вересні 1919 р. під назвою Підкарпатська Русь створило якісно нові умови для розвитку літературного краєзнавства у шкільництві краю. З цього часу фіксуємо другий етап розвитку літературного краєзнавства на Підкарпатській Русі, який тривав до 1939 р.

Головним фактором у розвитку літературно-краєзнавчого змісту стала діяльність таких відомих педагогів, поетів і культурно-освітніх діячів, як А. Волошина, В. Бірчака, Ю. Боршоша-Кум'ятського, В. Гренджі-Донського, К. Заклинського, П. Лінтура, О. Маркуша, Ю. Ревая, М. Микити, І. Панькевича, Марійки Підгірянки, В. Поповича та ін. Наукові пошуки педагогів спрямовувались на розробку оригінальних навчальних підручників, де твори місцевих авторів друкувалися поряд із творами українських і зарубіжних письменників. З іменами цих діячів також пов'язане розширення і суттєве збагачення усіх структурних компонентів літературного краєзнавства.

Яскраво вираженим і своєрідним явищем у структурі шкільного літературного краєзнавства у міжвоєнний період стає громадянсько-патріотичний напрям. Його формують твори, в яких розкривається любов до вітчизни, до рідної землі, до свого культурного середовища. Цей компонент спрямовувався на виховання патріотизму, формування народотворчих якостей – етнічної свідомості, самосвідомості, гідності, честі. Причому любов до рідного краю, карпатської природи органічно поєднана з гарячими прагненнями віддати всі свої творчі сили для служіння рідному народові. Цей компонент займає належне місце у педагогічному доробку А. Волошина, О. Маркуша, Е. Фотула та Б. Заклинського.

У зазначений період особливого розвитку набуває історико-культурна складова у змісті літературного краєзнавства. Цей напрям служив активному пізнанню та осмисленню історії “малої батьківщини”, поглибленню знань про історію рідного краю, його найвидатніших діячів, забезпечував формування національної свідомості й патріотизму. У творах, які його наповнюють, прославляється самовіддана праця, мужність і безкорисливе служіння відданих синів Підкарпатської Русі рідному краю.

У міжвоєнний період подальшого розвитку отримала соціально-побутова складова літературного краєзнавства. Змістовий аспект цього напрямку підпорядковувався одному із найважливіших принципів навчально-виховного процесу 20–30-х рр. ХХ ст. шкільництва Підкарпатської Русі: “Школа має служити життю!” [13, с. 132-137].

Важлива складова літературного краєзнавства у цей період – твори фольклорно-народознавчої тематики. Як зазначала О. Заклинська, народні співанки, приповідки, зібрані із всіх околиць, жуп і місцевостей

Підкарпатської Русі – це дуже важливий модерний напрям навчання [8, с. 43]. Він представлений у значній мірі творами календарно-обрядового циклу – колядками, шедрівками, веснянками; легендами про Св. Миколая, розповідями про звичаї і традиції, пов'язані із святкуванням різдвяних та великодніх свят.

Самоцінним педагогічним явищем у цей період виступає краєзнавчо-географічний напрям у структурі літературного краєзнавства. Здебільшого він представлений творами, в яких розкриваються особливості карпатської природи; науково-популярними текстами про природні багатства краю; матеріалом природничо-довідкового характеру про соціально-економічне значення найголовніших міст у краї.

Загалом на цьому етапі відбувається активне збагачення усіх напрямів літературного краєзнавства. Структурні компоненти літературного краєзнавства у навчально-виховній роботі цього періоду знаходилися у тісному взаємозв'язку, і за цієї умови утворювали систематичну, цілісну педагогічну систему, що сприяла збереженню традицій, історії, родоводу, забезпечувала духовну єдність поколінь, неперервність минулого, сучасного і майбутнього суспільства.

Розвиток літературного краєзнавства у період угорської окупації краю (1939–1944) вважаємо третім етапом нашого дослідження. Літературне краєзнавство на цьому етапі представлене широко та багатогранно. Патріотичний напрям має цілком виражений християнсько-націоналістичний характер. Тобто, любов до отчизни є нероздільною із любов'ю до Бога: “Вїрме только в бога и в одну отчизну” [9, с. 103] Він представлений прозовими розповідями про рідну отчину – “Мадьярію”, ліричними мініатюрами, в яких оспівана краса Карпат, а також літературним жанром – молитвою.

Фольклорний напрям в цей час наповнили оповідання і вірші про очікування та святкування великих релігійних свят – Різдва, Великодня та оповіді про чудотворця Святого Миколая.

Морально-ціннісну складову збагачують тексти духовно-релігійного спрямування. Патріотичним пафосом пройняті твори історико-культурного напрямку, у якому доцільно виокремити чотири групи нарисів: із життя слов'ян; прихід мадяр та спустошення краю татарами; з історії замків, монастирів, музеїв; відомості про діяльність історичних осіб на Підкарпатті.

Традиційно зміст соціально-побутової тематики наповнюють твори про життя та побут народу Підкарпаття, весняно-осінні польові роботи, поширені ремесла у краї.

Аналіз досліджуваної бази свідчить про те, у нових суспільно-політичних обставинах, які склалися на Підкарпатті з кінця 1938 по 1944 рр., шкільне літературне краєзнавство розвивалося по висхідній. Цей етап характеризується, з одного боку, активним збагаченням патріотичного та історико-культурного напрямів, з іншого – суттєвим розширенням мо-

рально-ціннісного. Дещо менше розвивається на цьому етапі географічна та фольклорно-народознавча складова літературного краєзнавства.

З жовтня 1944 р. зафіксовано четвертий етап у розвитку літературного краєзнавства у школах області, який, як вважаємо, тривав до кінця 80-х рр. і був підпорядкований головним чином ідейно-політичним принципам комуністичного виховання.

Вивчення архівних матеріалів дає підстави стверджувати, що літературне краєзнавство у школах Закарпатської області у радянський період не припинялося, проте було відірване від цілісного навчально-виховного процесу, велося безсистемно, стихійно, епізодично, без науково-методичної основи. Бралися до уваги тільки такі літературно-краєзнавчі матеріали, які подавали життя з політичної точки зору, були пов'язані із революційною боротьбою і соціалістичними перетвореннями.

Характерна особливість цього періоду – відсутність навчальних планів, програм, підручників чи посібників з літературного краєзнавства, що негативно позначилось на розвитку змісту шкільного літературного краєзнавства. У цей період виходять тільки краєзнавчі художньо-популярні видання.

Як відзначає академік АПН О. Сухомлинська, офіційною владою СРСР в цей час широко використовуються патріотичні й національні почуття і устремління, дається офіційний дозвіл на їх прояв у вузьких рамках фольклорно-етнографічного спрямування [12, с. 61], що зумовило формування у змісті літературного краєзнавства таких тенденцій: 1) поступове збагачення фольклорного напрямку; 2) відновлення історико-культурної складової.

Це у свою чергу надає могутній стимул творчій інтелігенції Закарпаття. З'являються друковані видання письменників, фольклористів, культурно-освітніх діячів. Серед яких: Ю. Боршош-Кум'ятський, Ю. Гойда, П. Лінтур, О. Маркуш, П. Пойда, В. Ладижець, М. Тисянська, І. Гурдзан, В. Іваньо, М. Кречко, В. Микитась, С. Мишанич, І. Сенько, І. Чендей, О. Улинець та інші.

Окрім усної народної творчості, учні в цей період мали змогу знайомитись з легендами, переказами Закарпаття. Цьому сприяв вихід видань: “Легенди Карпат” (1968), “Легенди нашого краю” (1972), “Легенди мого краю” (1978) (Ю. Чорі), “Легенди і перекази” (1985).

Збагачують, урізноманітнюють патріотичну складову літературного краєзнавства у радянський період поетичні твори: Ю. Боршоша-Кум'ятського, В. Вовчка, А. Патруса-Карпатського, Ю. Гойди, В. Діянича, В. Ладижця, С. Жупанина, П. Скунця, В. Панченка, Д. Кременя, Ю. Шипа, Х. Керити, П. Мідянки. На жаль, патріотичні твори фундаторів крайової літератури – Зореслава, В. Гренджі-Донського, В. Бірчака, В. Поповича, П. Міговка, Ю. Станинця, Д. Поповича, І. Ірлявського та ін. були недоступні читачам.

Вивчення архівних матеріалів, історико-бібліографічних джерел дає підстави стверджувати, що домінування заполітизованості та заідеологізованості у навчально-виховній роботі, відмова від принципів націоналізації, духовності, гуманізації, надмірна централізація навчальних планів, програм, підручників обмежували можливість вивчення літератури рідного краю. За таких обставин специфічного розвитку набули окремі складові структурної організації літературного краєзнавства, цілком сформовані за попереднє півстоліття, – фольклорна та історико-культурна.

Новим етапом у розвитку літературного краєзнавства у школах Закарпаття стають останні роки ХХ століття, коли національна ідея посідає провідне місце у формуванні середньої освіти.

Нижня межа п'ятого етапу охоплює кінець 80-х – початок 90-х рр. ХХ століття, верхня – 2011 рік. Виокремлення цього етапу зумовлене реформуванням національної системи освіти, що відбулося після проголошення незалежності України. У зв'язку з цим зміна парадигми суспільної свідомості, переосмислення ціннісних орієнтацій, усвідомлення пріоритетності загальнолюдських та національних цінностей стали новим поштовхом у активізації шкільного літературного краєзнавства. Цей період розглядаємо як початок часткового відродження літературного краєзнавства у школах області.

В цей час літературне краєзнавство було введено до програм з української літератури. Для практичної реалізації уроків з літературного краєзнавства у загальноосвітніх школах Закарпаття науковці: С. Жупанин, І. Хланта, Г. Децик, Н. Ребрик, І. Сенько розробляють програми з літератури рідного краю. З метою забезпечення якісної і ефективної літературно-краєзнавчої роботи для освітян краю у 2003 р. видано навчальне видання у двох книгах “Верховиночка” (упорядник С. Жупанин) [3; 4]. Окрім цього, цей етап характеризується появою великої кількості навчальної літературно-краєзнавчої літератури, а саме: посібники, методичні розробки для вчителів, антології. Серед них – “Закарпатське оповідання ХХ століття” [6], “Закарпатська поезія ХХ століття” [7], “Закарпатська література для дітей ХХ століття” [5], “Письменники Срібної Землі” [10].

На цьому етапі спостерігається відновлення провідних напрямів у змісті літературного краєзнавства – патріотичного, історико-культурного, морально-ціннісного та фольклорного. Причому, як свідчить аналіз літературної бази, фольклорний напрям розширюється народознавчими відомостями. Змістова тематика морально-ціннісної складової літературного краєзнавства окреслена навколо традиційних ціннісних пріоритетів, якими є: духовність, доброта, чесність, ширість, працьовитість, родинні цінності тощо.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що розвиток літературного краєзнавства у шкільництві Закарпаття на кожному з етапів

має свою специфіку й особливості. Зміст літературного краєзнавства розширювався і збагачувався поступово. Його базовими складовими стали: громадянсько-патріотичний, морально-ціннісний, історико-культурний, фольклорно-народознавчий напрями.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розробкою комплексу необхідного методичного забезпечення уроків літератури рідного краю у загальноосвітніх школах Закарпаття.

Список використаних джерел

1. Волошин А. Азбука угро-руського и церковно-славянського чтенія / А. Волошин. – Унгвар : Уніо, 1908. – 110 с.
2. Волошин А. Читанка для угро-руської молодежи. Часть первая для низших классов народных школ /А. Волошин. – Унгвар, 1908. – 255 с.
3. Жупанин С. І. Верховиночка. Література рідного краю. Книга перша: навч. посібник для учнів 5-6 класів загальноосвітніх шкіл, 1-2 класів гімназій, ліцеїв і колегіумів Закарпаття / С. І. Жупанин. – К. : Рута, 2003. – 176 с.
4. Жупанин С. І. Верховиночка. Література рідного краю. Книга друга: навч. посібник для учнів 7-9 класів загальноосвітніх шкіл, 3-5 класів гімназій, ліцеїв і колегіумів Закарпаття / С. І. Жупанин. – К. : Рута, 2003. – 224 с.
5. Закарпатська література для дітей ХХ століття: антологія /упоряд., передм., підготовка текстів Г.Малик; ред. кол. : І.М.Різак, В.І. Львицький, Л. Балла та ін. – Ужгород: Закарпаття, 2004. – 592 с.
6. Закарпатське оповідання ХХ століття: антологія /упоряд., передм., підготовка текстів П. М. Ходанича; ред. кол.: І. М. Різак, В. П. Густі, М. І. Андрусь та ін. – Ужгород: Закарпаття, 2002. – 528 с.
7. Закарпатська поезія ХХ століття: антологія /упоряд., передмова В. П. Густі; ред. кол.: І. М. Різак, В. П. Густі, М. І. Андрусь та ін. – Ужгород: Закарпаття, 2003. – 504 с.
8. Заклинська О. Про научованя граматики родного языка / О. Заклинська // Учитель. – 1924. – Ч. 3-4. – С. 41-45.
9. Первый цвѣтъ дѣтской мудрости для I кл. народной школы. – Унгвар: Издание регентского комиссаріата, 1939. – 112 с.
10. Письменники Срібної Землі: до 60-річчя Закарпатської організації Нац. спілки письменників України / упоряд., передм. П. М. Ходанич. – Ужгород: Ужгород. міськ. друк., 2006. – 672 с.
11. Сабов Є. Христоматія церковно-славянскихъ и угро-рускихъ литературныхъ памятниковъ /Є. Сабов. – Унгварь, 1893. – 238 с.
12. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
13. Яцко П. Научованя краєзнавства в народній школі / П. Яцко // Подкарпатська Русь. – 1926. – Число 6. – С.132-137.

В статье представлены результаты исследования развития содержания литературного краеведения в школах Закарпатья конца XIX - начала XXI веков, проведенного с применением оригинальной технологии сочетания количественных и качественных методов анализа значительного массива первоисточников. Выделены и охарактеризованы пять этапов; очерчено развитие содержания по ведущим направлениям: гражданско-патриотическому, историко-культурному, фольклорно-народоведческому, морально-ценностному.

Ключевые слова: *этапы развития, школьное литературное краеведение, школы Закарпатья.*

The paper presents the results of a study of the literary content of local history at schools of Transcarpathia in late XIX - XXI century, which was conducted using original technology combining quantitative and qualitative methods of analysis of large tracts of primary sources. It was determined and described 5 stages. It was outlined the development of the content for major areas: civil-patriotic, historical, cultural, folklore and ethnology, moral and value.

Keywords: *stages of development, school literary studies, schools of Transcarpathia.*

УДК 37.013.42: 37.091

Наталія Мачинська

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ САМООСВИТИ В КОНТЕКСТІ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті визначається роль і місце самоосвіти у професійному становленні фахівця, аналізуються особливості її організації у контексті акмеології та враховуючи основні положення людиноцентризму – гуманістичної тенденції сучасності. Автор подає різновиди самостійної та індивідуальної роботи студентів як необхідні чинники, що формують мотиваційну готовність до здійснення самоосвіти.

Ключові слова: людиноцентризм, акмеологічний підхід, особистість, самоосвіта, професійність, фахівець.

Постановка проблеми. У процесі становлення і реформування української державності перед суспільством постають нові актуальні проблеми, розв'язання яких є гарантією функціонування всіх суспільних інститутів. Сьогодні існує нагальна потреба по-новому осмислити стан і завдання професійної підготовки фахівців у різних галузях економіки, політики, освіти, медицини тощо, адже освіта, кваліфікація та майстерність зайнятих у процесі соціального виробництва людей безпосередньо впливають на темпи формування матеріальних і духовних цінностей суспільства. Тому в сучасних умовах надзвичайно актуальною є проблема професіоналізму випускника вищого навчального закладу.

Успіх підготовки майбутніх фахівців залежить від багатьох чинників, одним з яких є самостійна робота студентів. У процесі впровадження у вищі початкові заклади кредитно-трансферної системи навчання, значна частина навчального матеріалу виноситься студентам на самостійне опрацювання. Тому основним завданням викладача у вищій школі стає не репродуктивне викладання набору готових знань, а організація активної самостійної роботи студентів.

Сучасні євроінтеграційні процеси зумовлюють зростання рівня інтелектуальних запитів студентів і водночас стимулюють розвиток новітніх технологій навчання, з якими має бути обізнаний кожний випускник вищого навчального закладу. Молодому фахівцю, який не навчився самостійно здобувати знання, буде не просто розвинути в собі ці якості в професійній діяльності.

Для ефективного виконання завдань, які постали перед вищою школою, необхідно вдосконалювати навчально-виховний процес, розробляти нові методи і форми взаємодії викладача і студента, стимулювати самостійну навчальну діяльність молоді, оскільки саме життя довело, що тільки ті знання, які людина набула самостійно завдяки власному

досвіду, думці й діям стають справді її здобутком. Тому у вищих навчальних закладах спостерігається тенденція до збільшення кількості годин, які відводяться на самостійну роботу. Оволодіння уміннями та навичками самостійної діяльності є найважливішою умовою здійснення безперервної освіти.

Аналіз дослідження проблеми. Проблему організації навчального процесу у вищому навчальному закладі досліджували різні дослідники, зокрема: Я.Я.Болубаш (розробляв теоретичні основи організації навчального процесу у вищих закладах освіти); С.У.Гончаренко (обґрунтував аспекти методики як науки); В.М.Нагаєв (розробив теоретичні та методичні засади методики викладання у вищій школі); В.Л.Ортинський (розкрив практичні та теоретичні основи педагогіки вищої школи для ВНЗ силових структур та відомств).

У сучасному суспільстві інтерес до проблеми особистості настільки значний, що вона стала предметом дослідження більшості суспільних наук. Адже шляхи формування особистості визначають подальший розвиток суспільства. Серед філософів, психологів, педагогів на рівні державної політики все частіше ведуться розмови про людиноцентризм як гуманістично орієнтований підхід до формування нової людини – активної і енергійної, розум і душа якої знаходяться у злагоді. Людиноцентризм – це актуалізація гуманістичних тенденцій у сучасну епоху, відхід від її раціоналістичних, прагматичних імперативів. Адже не секрет, що в багатьох випадках ми спостерігаємо дегуманізацію суспільних відносин, що реально впливає на молодь, учнів і студентів. Старі форми втрачили своє значення і вплив, тому сьогодні мало вже лише закликів до гуманізму [1, с. 7].

В.Г.Кремень визначає людиноцентризм як умову розвитку національної духовності, що знаходить своє логічне продовження в освіті. Головна визначеність освітньої діяльності, на думку В.Г.Кременя, – наповнити навчальний процес гуманістичним змістом, що означає, попри все, перетворення учня з «об'єкта» в «суб'єкт» освітньої діяльності. Саме така спрямованість освіти дозволить подолати існуючий перехідний стан у світогляді та духовності. Разом із тим, вона повинна створити у свідомості людини як уявлення про майбутнє, так і впевненість у теперішньому як такому, що з часом перейде в інший якісний стан [2].

Самоосвіта – необхідна складова професійного та особистісного становлення кожної особистості, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – обґрунтування та аналіз практичних аспектів самоосвіти, визначення чинників, які сприяють формуванню мотиваційної готовності особи до здійснення самоосвіти.

Виклад основних положень. Особистісне та професійне зростання фахівців упродовж життя є предметом дослідження і практичних галу-

зей акмеології – науки, яка містить нові можливості розгляду професійного становлення особистості під кутом оволодіння нею «акме» (досягнення більш високих ступенів розвитку). Використання понятійного апарату акмеології, її теоретичних засад можливе у різних аспектах, серед яких саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіта, самоконтроль. Саме їх дослідники вважають основними акмеологічними механізмами досягнення акме в різних сферах життєдіяльності.

Проблема акмеології є предметом дослідження багатьох науковців:

- акмеологія – галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення якої є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, у тому числі в освіті, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації (Н.В. Кузьміна);
- акмеологія – наука про вищі досягнення в життєдіяльності і розвитку людини (В.М. Максимова) [4].

Ми вважаємо, що у контексті акмеологічного підходу доцільно звернути увагу на мотиваційну готовність особи до здійснення самоосвіти та наявність розвинених на належному рівні індивідуальних здібностей до пізнавальної діяльності.

Акме-мотивація – це спрямованість достатньо зрілої особистості на розв'язання акмеологічних задач психічного й професійного розвитку, а також на забезпечення його поступового характеру.

Акме-здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, які забезпечують підтримку поступального висхідного вектора психічного та професійного розвитку, включають здатність будувати варіанти акмеограм свого розвитку, обирати та реалізувати прийоми та технології переходу з одного рівня професіоналізму на інший, більш вищої, здатність долати перешкоди на шляху досягнення акме [4].

Самоосвіта тісно пов'язана з систематично організованою самостійною роботою, яка є необхідною складовою навчального процесу у будь-якому вищому навчальному закладі. Оскільки самостійна робота досить часто виконується кожним студентом, доцільно детально розглянути особливості організації індивідуальної самостійної роботи студентів. До індивідуальної роботи належать творчі й індивідуальні навчально-дослідні завдання:

- виконання розрахунково-аналітичних робіт, курсових та дипломних проєктів;
- дослідження практичних ситуацій;
- підготовка реферативних матеріалів на актуальні теми з елементами наукового дослідження та його презентація;
- створення «портфоліо студента»;
- написання індивідуального науково-дослідного завдання;
- анотація опрацьованої додаткової літератури;

- порівняльна характеристика вивчених явищ, процесів тощо;
- виконання в індивідуальному порядку вправ різного рівня складності;
- анотація прочитаної літератури з елементами науково-дослідної роботи;
- пошук у комп'ютерних мережах додаткового навчального матеріалу до запропонованих викладачем тем;
- анотації до відеофільмів, переглянутих у відео-лабораторіях;
- збір інформації та ознайомлення із зарубіжним досвідом, що стосується певної навчальної проблеми;
- участь у роботі студентського наукового гуртка (проблемної групи), студентських конференціях, конкурсах, олімпіадах;
- підготовка й опублікування наукової статті; підготовка, опублікування тез наукової доповіді на конференції, участь у конференції.

Вибір студентом видів індивідуальної роботи здійснюється за узгодженням з викладачем. Організацію, контроль та оцінку якості виконання індивідуальної роботи студентів здійснює куратор, закріплений кафедрою за студентською групою.

Самостійна індивідуальна робота студентів забезпечується всіма навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення конкретної навчальної дисципліни чи окремої теми:

- підручниками;
- навчальними та навчально-методичними посібниками;
- методичними рекомендаціями (вказівками);
- конспектами лекцій;
- навчально-лабораторним обладнанням;
- науковою літературою та періодичними виданнями.

Особливого значення набуває період самостійної роботи під час навчання, коли майбутній фахівець може обрати правильний напрям своєї самопідготовки за допомоги викладача. Останній має не лише передавати студентам інформацію у готовому вигляді, але й здійснювати цілеспрямоване керівництво їх самостійною роботою. Необхідно, щоб викладачі забезпечували пізнавальну активність студентів, проблемність, професійну спрямованість, а також індивідуалізацію їх навчання.

Проблема самостійної роботи є однією з актуальних у професійній педагогіці. Вирішення її в практиці вищого навчального закладу вимагає особливої уваги, оскільки в повсякденній діяльності викладача багато недоліків зустрічається саме в організації і проведенні самостійної роботи студентів. У дослідженнях українських (В.Володько, Т.Іванова, М.Солдатенко, В.Ужик, М.Штокало та ін.) і російських (Б.Єсіпов, М.Данилов, П.Підкасистий та ін.) науковців відмічається, що причинами цих недоліків є:

- складність формування умінь і навичок самостійної роботи студентів, необхідність ретельної підготовки педагога;

- відсутність певної системи в роботі викладача стосовно прищеплення студентам умінь і навичок самостійної роботи;
- неправильне співвідношення репродуктивних і творчих самостійних робіт у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу;
- залежність розумового розвитку студентів, їх активності та самостійності у процесі навчання від володіння прийомами роботи і розумової діяльності [3].

Практичний досвід і вивчення психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити такі шляхи вдосконалення самостійної роботи студентів:

- забезпечення єдності освітньої, виховної і розвивальної функцій навчання;
- реалізація комплексу принципів навчання і принципів розвитку самостійної пізнавальної діяльності;
- забезпечення динамічності навчання, його спрямованості на розвиток активності розумової діяльності студентів;
- орієнтація студентів на систематичну самостійну пізнавальну діяльність і вдосконалення її організації;
- комплексне педагогічно доцільне використання сучасних технічних засобів навчання;
- створення сприятливих навчальних обставин;
- використання системи психолого-педагогічних стимулів щодо активної самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Автори наукових праць стверджують, що ефективність зазначених шляхів удосконалення самостійної роботи студентів зумовлена її організацією. Від рівня організації цієї роботи залежить формування в майбутніх фахівців інтересу до навчальної дисципліни, ступінь пізнавальної активності під час її вивчення, а отже, й формування постійного розширення знань, умінь і навичок з виходом на рівень практичного застосування.

Велике значення для опанування студентами навичок самостійної роботи мають зміст та методи організації практичних занять, особливо за наявності в них елементів наукових досліджень. На таких заняттях керівництво самостійною роботою студентів здійснюється в процесі співпраці викладача і студента і має на меті сформувати в останнього вміння будувати і використовувати алгоритм розв'язання типових задач, здійснювати типові розрахунки, самостійно працювати з навчальною та довідковою літературою, аналізувати матеріали лекцій.

Ми вважаємо, що планомірна та систематична організація самостійної роботи студентів в умовах вищого навчального закладу сприятиме формуванню мотиваційної готовності до здійснення самоосвіти впродовж життя кожним фахівцем, а різновиди самостійних завдань забезпечуватимуть розвиток їх пізнавальних здібностей.

Висновки. Таким чином, ефективність організації та керівництва індивідуальною самостійною роботою студентів значною мірою впливає на формування у майбутніх фахівців стійкої позиції щодо планування та здійснення власної діяльності. За умови чіткого розподілу завдань, визначення часу на виконання кожного з них індивідуальна самостійна робота ніколи не виступатиме стресовим фактором у навчальному процесі, а сприятиме професійному становленню кожного студента в умовах підготовки у вищому навчальному закладі.

Подальшого дослідження потребує розроблення цілісної системи самоосвіти дорослих у контексті акмеологічного підходу, враховуючи необхідність формування гнучкості та готовності до особистісного професійного удосконалення в умовах сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Кремень В.Г. Філософія : Логос, Софія, Розум: підруч. / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К. : Кн., 2007. – 432 с.
2. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: філософія нових підходів /В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – №1. – С. 7-18.
3. Солдатенко М.М. Самостійна пізнавальна діяльність як найважливіша умова формування спеціаліста /М.М. Солдатенко, Б.А. Сусь. // Вища і середня освіта. –1994. – № 7.
4. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://zosh4.km.ua/content/view/38/59/>

В статье определены роль и место самообразования в профессиональном становлении специалиста, проанализированы особенности организации самообразования в контексте акмеологии и с учетом основных положений человекоцентризма – гуманистической тенденции современности. Автор представляет разновидности самостоятельной и индивидуальной работы студентов как необходимые факторы, формирующие мотивационную готовность к осуществлению самообразования.

Ключевые слова: *чело́векоцентри́зм, акмеологический подход, личность, самообразование, профессионализм, специалист.*

The article defines the role and place of the self-education in professional development of a specialist, analyzes the features of selfeducation organization in the context of acmeology considering the main provisions man-centred approach – present humanistic tendency. The author presents the variety of independent and individual work of students as necessary factors influencing motivational willingness for self-education.

Keywords: *man-centred approach, acmeological approach, personality, self-education, professionalism, expert.*

УДК 378

Тетяна Попова,
Олександр Прудкий

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ І МОРАЛЬНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗНАТЬ ЯК ЗАСІБ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Новітня освіта наголошує на необхідності формування моральних переконань майбутніх громадян на основі демократичних підходів до процесів гуманізації та гуманітаризації природничо-наукової освіти. У статті розкривається один із головних шляхів формування в учнів моральних якостей на засадах уведення в зміст навчання морально орієнтованих знань. Це спрямовує навчально-виховний процес на виховання гуманної, високоморальної особистості, яка має морально свідому здатність адаптування до соціальних умов життя.

Ключові слова: процес гуманізації навчання, моральне виховання, гуманістична спрямованість природничо-наукової освіти, морально орієнтовані знання.

Постановка проблеми. До проблеми виховання гармонійно розвинутої особистості, спроможної до ціннісної орієнтації в соціокультурному середовищі, в процесі навчання предметів природничого циклу ставилися ще донедавна виключно із заідеологізованих позицій «комуністичної моралі». Така позиція заперечувала або обмежувала існування загальнолюдської моралі, визнання загальнолюдських цінностей, духовної культури, а також культурно-історичного підходу під час вивчення фізики, астрономії, хімії, біології, географії.

Розв'язання зазначеної проблеми ми вбачаємо в усуненні обмежень і розкритті відповідних можливостей і шляхів реалізації морального виховання майбутнього покоління, у широкому використанні взаємозв'язків природничо-наукових і морально-орієнтованих знань у навчально-виховному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні автори робіт із філософії культури С. Абрамович, М. Тілло, М. Чикарькова, В. Бокань, Г. Драч, Ю. Лотман, М. Каган, Н. Кравцова, Л. Нікітіч, А. Маркова, Ю. Петров, А. Радугін, В. Розін, О. Юровська та інші розглядають культурно-історичні і морально орієнтовані (культурологічні) знання з точки зору філософії, історії культури та науки.

І.Я. Ланіна стала першим дослідником у дидактиці, яка в 1985 році, разом із початком “перебудови”, за рік до подій Чорнобиля, побіжно торкнулася у своїй монографії соціального смислу проблеми “наука і моральність”, гуманістичної сутності природничих наук. Дослідниця

розглядала значущість пізнавального інтересу на уроках природничих дисциплін у формуванні моральних переконань учнів [6, с. 107-124], але на тодішніх ідеологічних засадах.

Новітня освіта наголошує на необхідності формування моральних переконань майбутніх громадян на основі демократичних підходів до процесів гуманізації та гуманітаризації навчання. У цьому сенсі закономірно зауважити на тому, що наука презентує тільки одну з численних сторін людської культури, є її частиною та продуктом життєдіяльності людини. Науці, як і культурі, людина навчається все своє життя. У той самий час актуально зазначити, що на такий спосіб життя спроможна людина, яка ще в шкільні роки отримала гідне моральне виховання й яка володіє навичками ціннісної орієнтації в соціумі. Саме тому моральна природа кожного шкільного уроку, зокрема з природничих дисциплін, виконує важливу освітню функцію в становленні особистості та її світогляду і світовідчуття – морально-формуючу функцію.

За С.У. Гончаренком: “Моральність – це та фундаментальна риса, яка визначає особистість. Народжений людиною може і не стати людиною в справжньому розумінні: він може піднятися, а може й упасти. Без моральності неможливе буття суспільства. У цьому розумінні моральна свідомість – це необхідний фактор прогресу людського суспільства, його гуманітаризації. Моральна свідомість стає все більш розгалуженою і збагаченою разом із соціально-історичним прогресом людства, удосконаленням всіх сторін його життя: економічної, соціально-політичної, науково-технічної, духовної” [2, с. 498-500].

Значення ціннісних орієнтацій моральної свідомості полягає в тому, що вони забезпечують змістову і функціональну єдність її структури, характеризують її загальну спрямованість [9, с. 503].

Отже, метою цієї роботи є висвітлення взаємозв'язку природничо-наукових і морально орієнтованих знань як засіб реалізації гуманізації і гуманітаризації навчання природничих дисциплін.

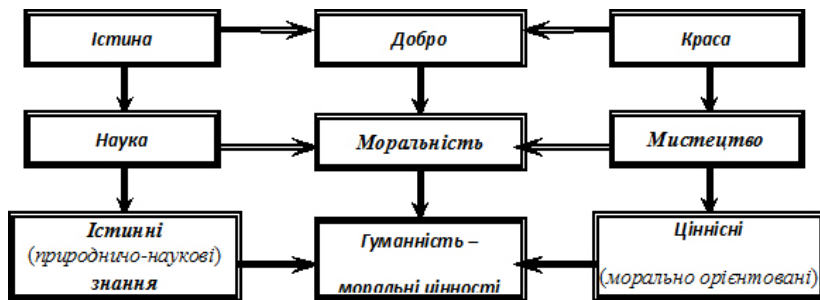


Схема 1. Можливості морального виховання на основі розгляду зв'язків природничо-наукових і морально орієнтованих знань

Виклад основного матеріалу. Із філософської точки зору наукові знання належать до категорії істинних знань; культура, культурно-історичні та морально орієнтовані знання – до категорії ціннісних знань. Можна припустити, що синтез істинних (наукових) та ціннісних (культурно-історичних і морально орієнтованих) знань у навчальній дисципліні освітньої галузі “Природознавство” передбачає виховання морально свідомої людини, що є метою гуманістичної спрямованості освіти.

Необхідність у філософському осмисленні культури і моралі виникла дуже давно, “...тоді, коли в ній побачили деяку цілісність, що об’єднує її компоненти частин” [10, с. 6]. У XVIII столітті були обґрунтовані погляди про тристоронню будову духовних здібностей людини: розуму, волі та почуття, які народжують ціннісну тріаду “істина – добро – краса” і реалізуються у таких результатах діяльності людини, як наука, моральність, мистецтво. На схемі 1 проілюстровано можливі зв’язки природничо-наукових і морально орієнтованих знань та моральних категорій за умов реалізації гуманістичної спрямованості природничо-наукової освіти.

Найвищим освітнім результатом має вважатись той, коли природничо-наукові і морально орієнтовані знання у їх взаємозв’язку, отримані учнями на всіх етапах навчання, сприяють формуванню особистісних високогуманних (морально-ціннісних) якостей учня.

Історично культуру пов’язують із гуманізмом. В основі культури є міра розвитку людини. Ні досягнення техніки, ні наукові відкриття самі по собі не визначають рівень культури суспільства, якщо в ньому відсутня людяність, якщо культура не спрямована на удосконалення людини. Таким чином, критерієм культури є гуманізація суспільства. Критерієм оцінювання рівня культурності особистості є її моральний та інтелектуальний зміст [8, с. 10-11].

Безпосередньою метою науки є опис та передбачення, прогнозування процесів і явищ довкілля. Наука – засіб освоєння світу, але на відміну від інших видів діяльності, наука працює як у сфері матеріального виробництва, так і в духовній сфері. Пізнавальна функція науки тісно пов’язана з формуванням певних ціннісних орієнтацій і моральних якостей. Для науки як системи знань вищою цінністю є досягнення істини, а істина в морально-етичному плані нейтральна, тому моральне оцінювання не може бути застосоване в самій істині, воно може відноситися тільки до способу, методу отримання знань (який дослідник: чесний, справедливий, самостійний, мужній) або діяльності щодо застосування результатів дослідження. Тут виникає проблема співвідношення науки і моралі, судження про яку можна скласти залежно від цілей застосування відкриттів. Учений несе моральну відповідальність за соціальні наслідки антигуманного застосування його відкриття [5, с. 167-168].

Сучасною дидактикою визнається той факт, що людина набуває моральної свідомості та стає творцем культури не лише в матеріальному виробництві після отримання освіти, але вже і в процесі вивчення

основ наук у школі й вищому навчальному закладі. Одним із напрямів реалізації морально-формуючої функції навчання (за А.В. Хуторським) є розгляд та наступна рефлексія в освітньому процесі культурно-історичних аналогів. Саме через рефлексію, зіткнення учнівських позицій відбувається формулювання й співставлення учнями власних версій, бачення ними культурних і моральних проблем. У дитячій самореалізації звучать інколи мотиви тих думок й ідей, які властиві “великій науці”, стародавнім і сучасним ученим [11, с. 202]. Розгляд культурних артефактів і відповідних культурно-історичних аналогів у навчанні природничо-наукових предметів сприятиме формуванню моральної свідомості вихованців.

Наука – елемент культури. Без науки культура не може успішно здійснювати свої основні соціальні функції. Поняття “наука” і “культура” не тотожні, поняття “культури” ширше. [5, с. 168]. Наука збагачує людину, її інтелектуальний світ, сприяє її розвитку. Наука виробляє відповідний механізм передачі знань новим поколінням. Тому, як показує педагогічний досвід, у навчанні важливо зберігати генезу природничо-наукового знання як компоненти культури людства, здійснювати морально формуючий підхід, одночасно вивчаючи не тільки природничо-наукові знання, а й факти з історії їх добування як частини культури на прикладах матеріальної й духовної культури відповідної епохи.

Можливості формування й виховання гуманної високоморальної особистості, яка в майбутньому може взяти на себе обов’язки за близьких, людство, за Землю – “планету людей”, у природничо-науковій освіті значно розширюються за умов реалізації взаємозв’язків природничо-наукових і морально орієнтованих знань. Це сприяє активізації пізнавальної діяльності, формуванню морального світогляду та розширює можливості дидактики дисциплін освітньої галузі “Природознавство”.

В. Безрукова відзначає, що моральні основи уроку – це дотримання законів суспільного й особистісного буття. Моральний урок – явище любові, добра, миролюбства, боргу, чесності, доброти, справедливості, довіри [1, с. 47].

Важко не погодитися з важливим висновком М. Піщуліна про те, що в сучасних умовах органічна єдність високих моральних установок набула інтегрального багатовимірного характеру [7, с. 93]. Так само стає необхідним впровадження інтегральної багатовимірності в природничо-наукову освіту в усій різноманітності традиційного й нетрадиційного навчання. У вчителя є багато можливостей показати учням приклади прояву й використання законів природи у різноманітних галузях людської діяльності, знайомити учнів із культурною і духовною спадщиною українського народу, природними й рукотворними культурними пам’ятниками, пам’ятками православної культури, історії релігії.

Наведемо приклади розгляду історичних пам’яток в повідомленнях учителя й учнів, спрямовані на практичне поєднання духовної спадщи-

ни з активізацією пізнавального інтересу учнів у навчанні природничо-наукових дисциплін.

В Ужгороді є унікальний “Закарпатський музей народної архітектури та побуту”. Музей знаходиться в історичній частині міста, на південному схилі Замкової гори, поряд із середньовічним замком. Це один з перших українських музеїв просто неба, який було відкрито 27 червня 1970 року. Кількість музейних пам’яток народної архітектури – 7 будинків, 6 житлових будинків, церква, дзвіниця, школа, ковальня, ступа-суковальня, корчма, млин (рис. 1), колодязь-журавель (рис. 2), гончарна піч (рис. 3).



Рис. 1. Водяний млин



Рис. 2. Колодязь-журавель

Проектування експозиції музею співставне з географічною картою Закарпаття. Із заходу на схід розміщені житла і садиби українців низовинних районів: волинян, етнографічних груп – лемків, бойків і гуцулів, а також по одному будинку – угорського та румунського населення [4].

Фонд етнографічного комплексу – 14 тисяч експонатів. У кожній будові або хаті відтворені типові для того чи іншого етнографічного району напрями господарства та промисли. У садибах можна побачити вироби місцевих умільців – мосяжників (гуцульських майстрів художніх виробів із латуні), бондарів, столярів, вишивальниць, гончарів, ткачів, справжніх художників, які володіли природженим талантом і неординарною фантазією. При цьому дотримані не тільки історична й етнографічна достовірність, але і художньо-естетичні принципи, характерні для інтер’єру сільського житла.

В Україні не знайти іншого такого музею, де атмосфера була б така близька до натуральної: цвітуть квіти, садять городи, плетуть огорожі, складають сіно.



Рис. 3. Гончарна піч

Особливої уваги серед експонатів музею заслуговує церква з села Шелестово Мукачівського району (1777) – одна з двох автентичних лемківських церков, які збереглися на території України. Храм (рис. 4) є зразком класичного об'єднання в народній архітектурі двох стилів: купольного і барочного. Церква рублена з дубових брусів, покрита лемешем – гонтом. Складається з двох прямокутних зрубів. Поділ на вівтар, наву, бабинець яскраво виражений у екстер'єрі, який підкреслено трьома вежами. Вежі над навою і вівтарем споруджені у вигляді 5-східчастих куполів, які завершені бароковими банями і головками [3].



Рис. 4. Церква з села Шелестово

Центральне місце в інтер'єрі займає 4-ярусний іконостас, змонтований із ікон XVII-XVIII століть, які є цінними зразками народного живопису.

За іконостасом знаходиться освітлене одним вікном квадратне в плані вівтарне приміщення, в якому експонуються престол з охоронницею дарів і церковне приладдя. У притворі можна розглянути орнаментовані різьблені деталі і колонки старовинних іконостасів, свічники. Тут можна ознайомитися з першодрукowanними книгами та старовинними гравюрами, прикрашеними художнім тисненням і металевим литтям. Церква діюча, греко-католицька, щонеділі в ній проводиться богослужіння.



Рис. 5. Клепач

У церкві зберігається клепач – пристрій (рис. 5), який використовували на великодні свята замість дзвонів.

Поруч церкви, через огорожу, встановлено дзвіницю кінця XIX –початку XX століть із села Вільховатий Рахівського району. Це остання в світі діюча шестигранна гуцульська дзвіниця [3].

Представлені фотографії були зроблені автором статті під час відвідування музею. Учні можуть сьогодні робити фотографії із використанням сучасних технічних приладів за конкретною тематикою, заданою вчителем.

Вчителі фізики, астрономії, хімії, біології, географії можуть поставити учням різноманітні запитання та сформулювати завдання за матеріалами наведеного екскурсійно-інформаційного повідомлення, а також із використанням фотографій, зроблених школярами. Нижче наведений приблизний перелік запитань для вчителів-предметників.

Вчитель фізики та астрономії:

- Які фізичні закони використовуються під час роботи водяного млина?
- Як працює правило моментів у конструкції колодезя-журавля?

- Як клепач створює дзвін? Чому звук клепача не дзвінкий, а приглушений?
- Які фізичні властивості металів використовують ковалі?
- Які фізичні явища використовуються людиною під час запалювання гончарної печі?
- Як церква визначає день Христового Воскресіння? Чому католицький і православний Великодні іноді співпадають, а іноді – ні?
- Вчитель хімії:
- Які хімічні явища використовуються людиною під час запалювання гончарної печі?
- Які хімічні властивості речовин використовуються під час будівництва і роботи гончарної печі? Яких фізико-хімічних властивостей гончарні вироби досягають після їхнього обпалювання в печі?
- Які хімічні властивості металів не влаштовують людиною, коли залізні вироби замінюються, наприклад, латунними?
- Вчитель біології:
- У лісах зростають ендеми Карпат – бузок угорський, смородина карпатська, жовтець карпатський, медунка Філярського і багато інших. Які з названих рослин Закарпаття зростають на території музею? Які ще ендеми Закарпаття Ви знаєте?
- Як за допомоги явищ, пристроїв, що використовуються людиною і які ми спостерігали на території музею, можна продемонструвати кругообіг води в природі?
- Якими рослинами відрізняється Закарпаття від інших місць України?
- Вчитель географії:
- Як проектування експозиції музею зіставлене з географічною картою Закарпаття?
- Яким чином кліматичні умови Закарпаття обумовили своєрідність розвитку архітектури, місцевих ремесел, народних промислів, мистецтва і звичаїв?

Список запитань є відкритим для методичного пошуку кожного вчителя. Його уподобання і можливості є тими чинниками, які становлять основу навчально-виховного процесу. До речі, для нас залишилось незрозумілим те, що під час відвідування “Закарпатського музею народної архітектури та побуту” ми не побачили прикладів русинської архітектури – народності, яка проживає саме в Закарпатті. Може, це теж є питанням моралі? Але стосується воно вже дорослих.

Вважаємо, варто зробити ще одне зауваження. Ми не пропонуємо підміняти навчальний науковий матеріал культурно-історичною інформацією. Ми говоримо про короткочасне, але регулярне включення такої інформації під час вивчення предметів освітньої галузі “Природознавство”, що “...впливає на формування світогляду учнів не тільки з точки зору логічного викладання” [6, с. 112] сухих предметів, а й через “культивування” в них культурно-наукової спадщини людства та “об-

мін” культурно-історичною науковою інформацією. Тим самим досягається не тільки навчальна, розвивальна, а й виховна ціль уроків, виконується духовно-моральна функція природничо-наукової освіти в процесі її гуманізації. Учень бере участь у створенні своєї особливої системи знань, яка збагачує духовний світ майбутнього громадянина, охоплює наукові знання і знання про національні цінності, православну культуру, історію Батьківщини. З іншого боку, використання на уроках із природничих дисциплін прикладів духовної спадщини людства виховує в учнів дбайливе ставлення до пам’яток культури, а разом з цим збагачує їх світогляд, формує емоційно-ціннісне ставлення до явищ духовної і соціальної культури.

Висновки. Реформування сучасної природничо-наукової освіти, її спрямованість на гуманістичні ідеї та їх реалізацію в процесі навчання привели до модернізації не тільки змісту освіти, а й до аналізу і переосмислення методів, способів, засобів навчання, а також освітніх та духовно-моральних цінностей.

Одним із головних шляхів формування в учнів моральних якостей ми вважаємо реалізацію гуманістичної спрямованості природничо-наукової освіти на засадах введення в зміст навчання морально орієнтованих знань, що спрямовує навчально-виховний процес на виховання гуманної, високоморальної особистості, яка має морально свідому здатність адаптування до соціальних умов життя.

У висвітлених в статті умовах поєднання природничо-наукових і морально орієнтованих знань цілі навчання досягаються через різноманітність змісту уроку та розкриття духовно-моральної освітньої функції на засадах гуманного ставлення до особистості учня.

У той самий час залишається невирішеною проблема становлення духовності учнів в процесі навчання природничо-наукових дисциплін в загальноосвітній школі, що має стати предметом подальшого дидактичного пошуку.

Список використаних джерел

1. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения / В.С. Безрукова. – М.: Сентябрь, 2004. – 160 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ, 1997. – 376 с.
3. Закарпатський музей народної архітектури та побуту– [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://aquaforum.lviv.ua/forum/showthread.php?t=1710>>.
4. Закарпатье. Закарпатский музей народной архитектуры и быта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.karpaty.info/ru/uk/zk/ug/uzhgorod/museums/skansen>>.
5. Культурология. История мировой культуры: уч. пособие для вузов / А.Н. Маркова, Л.А. Никитич, Н.С. Кривцова и др.; под ред. проф. А.Н. Марковой. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1995. – 224 с.

6. Ланина И.Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики / И.Я. Ланина. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
7. Пищулин Н.П. Формировать, воспитывать духовность учащихся /Н.П. Пищулин // Педагогика толерантности. – 2002. – № 3. – С. 92-101.
8. Психология. Словарь; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-3 изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Спиркин А.Г. Основы философии: уч пособие для вузов /А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
10. Философия культуры: становление и развитие; под ред. В.В. Прозерского, М.С. Кагана, Ю.В. Петрова и др. – СПб.: Издательство “Лань”, 1998. – 448 с.
11. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов /А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

Новейшее образование делает акцент на необходимости формирования нравственных убеждений будущих граждан на основе демократичных подходов к процессам гуманизации и гуманитаризации естественно-научного образования. В статье раскрывается один из главных путей формирования у учащихся нравственных качеств на основе введения в содержание обучения нравственно ориентированных знаний. Это направляет учебно-воспитательный процесс на воспитание гуманной, высоконравственной личности, обладающей нравственно сознательной способностью к адаптации в социальных условиях жизни.

Ключевые слова: процесс гуманизации обучения, нравственное воспитание, гуманистическая направленность естественно-научного образования, нравственно ориентированные знания.

The latest education focuses on the need to the future citizens' moral convictions formation on the basis of democratic approaches to the processes of humanization and humanitarization of nature-science education. The article deals with one of the main ways of students' moral qualities formation, which based on the introduction of moral-oriented knowledge's to education content. This directs the educational process on education humane, benevolent personality with moral-conscious ability to adapt in the life social conditions.

Keywords: humanization of teaching process, moral education, humanistic orientation of nature-science education, moral-oriented knowledge's.

УДК 371.13.026:378.673.026

Людмила Себало

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено роль педагогічної практики в підготовці майбутнього вчителя системи початкової освіти до свідомої самоосвіти, етапи її організації та проведення.

Ключові слова: *цільовий, організаційно-підготовчий етап проведення навчальних і виховних заходів, аналітично - коригуючий, підсумковий, критерії оцінки педагогічної практики.*

Педагогічна практика є важливою ланкою в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти. Не менш важливою педагогічна практика є і для підготовки майбутнього учителя до самоосвіти, яка виступає необхідною складовою його компетентнісного розвитку.

Особлива роль педагогічної практики у підготовці майбутнього вчителя системи початкової освіти полягає у тому, що вона дозволяє перевірити і поглибити в практичній діяльності знання, які були отримані під час теоретичного курсу. Практика сприяє формуванню та розвитку педагогічних умінь і навичок, що складають основу професійної компетентності майбутнього вчителя. Це стосується, перш за все, умінь і навичок безпосереднього спілкування з дітьми, встановлення індивідуальних контактів, умінь працювати з класним колективом і багатьох інших. Практика розвиває педагогічну свідомість, професійну педагогічну культуру, сприяє розвитку творчого мислення, організаторських здібностей майбутнього вчителя початкової школи. Саме на практиці студент може зрозуміти, чи правильно він обрав для себе сферу діяльності. К.Д. Ушинський писав, що методи викладання можна вивчити з книг або зі слів викладача, але набути навичок застосування цих методів можливо тільки завдяки тривалій практичній діяльності [5].

Разом з тим педагогічна практика у навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу сприяє формуванню у майбутніх учителів початкової школи готовності до самоосвітньої діяльності, тобто формуванню спрямованості на педагогічну самоосвіту, умінь самоосвітньої діяльності, навичок самостійного пошуку та опанування необхідною інформацією, стимулює вироблення рефлексивної позиції на всіх етапах самоосвітньої діяльності. У зв'язку з цим необхідною і вирішальною умовою організації педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи є різнобічна орієнтація студентів у процесі навчання на активну пізнавальну діяльність, творчість, самостійність, усвідомлення необхідності постійного оновлення своїх професійних знань, умінь та навичок, відкритість до змін.

У результаті педагогічної практики у майбутнього вчителя початкових класів повинна сформуватись потреба у самоосвітній діяльності як основі його професійної компетентності та подальшого професійного зростання.

Таким чином при організації та проведенні педагогічної практики майбутніх учителів системи початкової освіти усі основні етапи практики мають бути зорієнтовані на формування у студентів таких елементів готовності майбутнього фахівця до свідомої самоосвіти: 1) стійкої мотивації до свідомої самоосвіти; 2) умінь самоосвітньої діяльності (визначення цілей і завдань самоосвіти, змісту й методів самоосвіти, пошуку інформаційних джерел, роботи з інформацією, використання інформації та ін.); 3) рефлексивної позиції майбутнього учителя на усіх етапах самоосвітньої діяльності; 4) навичок коригування своєї професійної діяльності відповідно до результатів самоосвіти й коригування напрямів самоосвітньої діяльності відповідно до практичних потреб своєї професійної діяльності.

Умовно у процесі організації та проведення педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи можна виділити п'ять основних етапів, а саме: цільовий, організаційно-підготовчий, етап проведення навчальних і виховних заходів, аналітично - коригуючий, підсумковий.

Розглянемо детальніше можливості кожного з визначених етапів щодо їх впливу на формування означених елементів готовності майбутніх учителів системи початкової освіти до самоосвітньої діяльності.

Так, на першому цільовому етапі педагогічної практики студентів у школі визначаються її основні цілі: формування професійно необхідних психолого-педагогічних компетенцій, умінь і навичок організації навчально-виховного процесу, розвиток педагогічних здібностей і оволодіння в процесі практики професійними якостями, вироблення особистісної готовності до професійної діяльності, постійної самоосвіти й самовдосконалення. Під час конкретизації цілей педагогічної практики у завданнях важливо відобразити й акцентувати увагу майбутніх учителів початкової школи на самоосвітній спрямованості цих завдань. Зокрема основними завданнями педагогічної практики доцільно визначити такі:

1. Підготовка майбутніх педагогів до реалізації освітніх програм і навчальних планів відповідно до сучасних вимог та усвідомлення необхідності постійно підвищувати свій професійний рівень засобами самоосвіти та самовдосконалення.
2. Залучення студентів до безпосередньої практичної діяльності педагога, формування у них умінь розробляти і застосовувати сучасні освітні технології; вибирати оптимальні стратегії викладання залежно від цілей навчання, рівня підготовки учнів, навичок використання інформаційних джерел, аналізу практики власної діяльності та визначення проблемних питань, для вирішення яких доцільно звертатися до самоосвіти.
3. Встановлення і зміцнення зв'язку теоретичних знань з практичною педагогічною діяльністю, виявлення спадкоємності і взаємозв'язків науково - дослідного і навчального процесів, можливостей проведен-

ня власних наукових спостережень та використання їх результатів для подальшого планування і здійснення самоосвітньої діяльності.

4. Розвиток професійно - педагогічного мислення, вдосконалення системи цінностей, смислової та мотиваційної сфер особистості майбутнього вчителя початкової школи, а також його критичного ставлення до себе і своєї професійної компетентності та особистісних якостей, які потребують постійного розвитку та вдосконалення засобами самоосвіти і самовиховання.
5. Ознайомлення студентів з сучасним станом навчально - виховної роботи у початковій школі, з кращим педагогічним досвідом, вироблення у студентів творчого підходу до власної професійної діяльності, набуття ними досвіду рефлексивного ставлення до своєї праці , актуалізація у них потреб у самоосвіті та особистісному розвитку.

На другому організаційно-підготовчому етапі педагогічної практики майбутніх учителів системи початкової освіти значна роль має відводитися актуалізації теоретичних знань практикантів з психолого-педагогічних наук, методик викладання окремих навчальних предметів, але важлива також актуалізація знань майбутніх учителів з організації та здійснення самоосвітньої діяльності. Зокрема знань та умінь щодо постановки перед собою освітніх завдань, шляхів їх виконання, обсягів, джерел, організації режиму навчальної роботи, розумного розподілу в часі видів навчальних робіт і порядку їх виконання, правильного підбору прийомів їх виконання, самоконтролю тощо. У рамках цього етапу педагогічної практики доцільно акцентувати увагу майбутніх учителів початкової школи на тому, що готовність до самостійної і самоосвітньої роботи, до безперервного пошуку нового, актуального знання, до грамотного здійснення інформаційних процесів (пошуку, зберігання, опрацювання, використання, поширення даних) визначає не тільки успішність проходження практики, а й особистісне зростання, набуття професійної компетентності майбутнього педагога.

Важливою складовою організаційно-підготовчого етапу педагогічної практики є попереднє ознайомлення майбутніх учителів початкових класів з організацією навчально-виховного процесу в школі, її традиціями, досвідом кращих педагогічних працівників, веденням шкільної документації, роботою з батьками тощо. Це дає можливість не тільки сформувати у майбутніх учителів загальне уявлення про свою професію, а й сприятиме розвитку педагогічної рефлексії.

Слід підкреслити, що педагогічна практика майбутніх учителів початкової школи допомагає формувати педагогічну рефлексію, коли для майбутнього вчителя предметом його роздумів стають методи і засоби власної педагогічної (навчальної і виховної) діяльності, процеси вироблення та прийняття практичних рішень.

Націленість на формування і розвиток педагогічної рефлексії відіграє важливу роль й на третьому етапі педагогічної практики майбутніх учителів системи початкової освіти. На цьому етапі майбутній вчитель самостій-

но організовує і проводить навчальні й виховні заняття, набуває власного досвіду практичної педагогічної діяльності. Він демонструє свої вміння: планувати уроки і позакласні заняття з предметів, розробляти конспекти уроків і позакласних виховних занять; працювати з методичною літературою, шкільними підручниками і програмами, творчо осмислювати матеріал, вдало добирати наочні посібники до уроків та занять; обирати найбільш ефективні форми, методи та прийоми проведення уроків і позакласних занять з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів; дотримуватися санітарно-гігієнічних норм і правил в класі тощо.

Окрім того, майбутні вчителі початкової школи демонструють наявні уміння самостійної та самоосвітньої діяльності, мотивацію і здатність до подальшої професійної самоосвіти та свою рефлексивну позицію. Педагогічна рефлексія на цьому етапі є важливим елементом стимулювання до самоосвіти майбутнього вчителя системи початкової освіти, сприяє формуванню не тільки критичного погляду на діяльність інших людей, а й на свою власну діяльність. На цьому етапі педагогічної практики особлива роль відводиться ситуативній рефлексії, яка виступає у вигляді «мотивувань» і «самооцінки» та забезпечує безпосереднє залучення студента до конкретної педагогічної ситуації, осмислення її елементів, аналізу того, що відбувається. Вона сприяє формуванню здатності майбутнього вчителя початкової школи співвідносити власні дії з предметною ситуацією, а також координувати і контролювати елементи діяльності відповідно до конкретних умов. Це допомагає знаходити рішення у ситуаціях, які потребують миттєвого розв'язання, а таких ситуацій у педагогічній діяльності переважна більшість.

Педагогічна діяльність є діяльністю творчою, професійна творчість майбутнього вчителя початкових класів розпочинається саме у період педагогічних практик. Коли він має можливість випробувати свої сили й самостійно приймати рішення у самих непередбачуваних ситуаціях. Але саме для творчого вирішення професійних завдань важливий процес осмислення і переосмислення студентом власної діяльності і досвіду, що є необхідною передумовою для формування творчого, інноваційного мислення, яке, у свою чергу, пов'язане з самоосвітою майбутнього фахівця.

На четвертому етапі педагогічної практики майбутніх учителів системи початкової освіти проводиться аналіз навчальних і виховних заходів, які проводив студент. Це дуже важливий етап, оскільки аналіз практичної роботи студента, що проводиться під керівництвом викладача-методиста спільно з іншими студентами, допомагає майбутньому вчителю визначити сильні і слабкі сторони своєї діяльності, усвідомити труднощі, що виникають в роботі, причини цих труднощів, знайти шляхи їх подолання. Важливо, щоб майбутній учитель навчився визначати, які помилки допущені ним у роботі через нестачу професійних знань і вмінь (вмінь активізувати учнів, організувати самостійну роботу на уроці, раціонально розраховувати час, вибирати темп і методи уроку, що адекватні поставленим завданням і можливостям учнів і т.п.), а які обумовлені особистісними якостями сту-

дента (зайва емоційність, невміння чітко висловити свою думку, недостатньо чітка дикція і т.ін.). Усвідомлення причин невдач і помилок сприятиме зверненню до самоосвіти і самовиховання майбутнього вчителя. Але слід підкреслити й важливість набуття умінь здійснювати самоаналіз та самооцінку результатів власної діяльності, а також аналізувати пробні уроки і заняття інших практикантів своєї групи. На цьому етапі особливо помітна роль ретроспективної рефлексії, яка служить для аналізу вже виконаної діяльності та подій, що мали місце в минулому. На її основі конкретизується уявлення майбутнього вчителя початкової школи про себе, свої можливості та перспективи. Фактично складається бачення своїх майбутніх дій, роздуми про майбутню діяльність, про її хід, форми й методи. І головне, що саме для цього необхідно змінити у собі, розширити знання, вдосконалити певні вміння та особистісні якості, щоб забезпечити вибір найбільш ефективних способів її здійснення, а також прогнозування можливих її результатів. У зв'язку з цим особливо цінними є можливості формування вмінь майбутніх учителів щодо коригування своєї діяльності, і не тільки виправлення помилок, а внесення змін, оновлення її форм, методів, змісту. Так само важливі й вміння коригувати свою самоосвіту з урахуванням отриманого досвіду професійної педагогічної діяльності під час практики.

На даному етапі також доцільно рекомендувати студентам певні напрями їх подальшої самостійної і самоосвітньої діяльності, наприклад, ознайомлення з новими нормативними документами з питань навчання; вивчення навчальної та науково-методичної літератури; ознайомлення з новими досягненнями педагогіки, дитячої психології, анатомії, фізіології; вивчення нових програм і педагогічних (інноваційних) технологій; ознайомлення з передовою педагогічною практикою та досвідом кращих учителів тощо.

П'ятий, підсумковий етап педагогічної практики має особливе значення для мотивування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи. На цьому етапі здійснюється оцінка досягнень практикантів й визначаються основні завдання для подальшої роботи над собою.

Основними критеріями оцінки педагогічної практики студентів має бути: ступінь сформованості професійних і педагогічних умінь і навичок; рівень теоретичного осмислення студентами своєї практичної діяльності (її цілей, завдань, змісту, методів); ставлення до роботи в якості вчителя початкової школи (інтерес до педагогічної діяльності, любов до дітей, активність, відповідальність тощо); вміння й навички самостійної роботи та самоосвітньої діяльності. Серед останніх особливо слід підкреслити важливість акцентування уваги на таких уміннях: входити в рефлексивну позицію теоретичного осмислення різних джерел професійно-педагогічної інформації; творчо використовувати отримані знання у професійній діяльності; застосовувати загальнонаукові та конкретні наукові методи та їх комплекс; інтерпретувати і використовувати результати самоосвіти та свої творчі здобутки у професійній діяльності.

Підсумовуючи, слід зазначити, що педагогічна практика майбутніх учителів початкової школи для системи початкової освіти у комплексі з навчальними дисциплінами сприяє визначенню напрямів і перспектив професійного становлення майбутнього фахівця та його зростання як професіонала в майбутньому, зміцненню адекватної професійної самооцінки, формуванню особистості майбутнього педагога, усвідомленню необхідності неперервної освіти та самоосвітньої діяльності як найважливішої складової професійної компетентності упродовж усієї кар'єри. Результатами педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи повинні стати відкритість майбутнього фахівця до змін, що розуміється як найважливіша якість особистості, яка виражає її творче ставлення до різних аспектів життя, в тому числі і до самого себе, своєї освіченості й професійної спроможності; різнобічна орієнтація майбутнього вчителя на всі сфери педагогічної діяльності: предметну, навчальну, виховну, методичну, організаційну, дослідницьку та самоосвітню.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990.
2. Казакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.В. Казакова. – Київ, 2005.
3. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: метод. посіб. / М.К. Козій. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 141 с.
4. Педагогічна практика студентів; укладачі: Д.Д. Герцюк, Т.В. Равчина, С.Б. Цюра, Х.П. Мазепа. – Львів, 2003.
5. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. В 2 т. – Т.1 – К.: Рад. шк., 1983. – 488 с.

В статтє освещена роль педагогической практики в подготовке будущего учителя системы начального образования к сознательному самообразованию, этапы ее организации и проведения.

Ключевые слова: *целевой, организационно-подготовительный этап проведения учебных и воспитательных мероприятий, аналитично-корректирующей, итоговой, критерии оценки педагогической практики.*

The article highlights the role of teaching practice in training future elementary school teacher to conscious self-education, its stages of organization and conduct.

Keywords: *targeted, organizational-preparatory phase of holding educational and educative activities, analytically - adjustment, final, criteria for evaluating teaching practice.*

УДК 378

Віктор Староста

ПЕРШІ НАВЧАЛЬНІ ВИДАННЯ З ФІЗИКИ ТА ХІМІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто використання історичних відомостей на основі перших навчальних видань з фізики та хімії у процесі підготовки майбутніх учителів хімії. Доведено, що такий підхід сприяє складанню різноманітних навчальних завдань студентами, і, таким чином, дозволяє поєднувати індивідуальну та групову форми навчання, критично осмислювати складний шлях розвитку хімії як науки та методики її викладання.

Ключові слова: історичні відомості з хімії, навчальні завдання, підготовка майбутніх учителів хімії.

Постановка проблеми. На початку ХХІ століття активізувались дослідження щодо пошуку нових методів, форм та засобів навчання, удосконалення змісту сучасної освіти, а також критичного аналізу та переосмислення педагогічного досвіду минулого. Відповідно певних змін зазнає і шкільна освіта та підготовка вчителя до педагогічної діяльності тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми показує, що застосування історичних відомостей набуває поширення в освітньому процесі як у вищих, так і середніх навчальних закладах. Різні аспекти цієї проблеми висвітлює низка авторів в історико-педагогічних дослідженнях, зокрема, в галузі:

- загальної дидактики освітніх закладів – Л. Березівська, Н. Борисенко, В. Вихрущ, Д. Герцюк, Н. Дічек, І. Курляк, Н. Побірченко, О. Сухомлинська, Т. Столярчук та ін.;
- біологічної освіти та природознавства – Л. Гуцал, І. Мороз, М. Скиба та ін.;
- історичної освіти – К. Баханов, О. Пометун, М. Рапаєва та ін.;
- географічної освіти – Л. Мельничук, О. Топузов, І. Шоробура та ін.;
- математичної освіти – М. Бурда, О. Василенко, Т. Довженко, Н. Міськова, О. Черкасов та ін.;
- початкової освіти – Т. Гавриленко, О. Драч, М. Константінова, О. Фізеші та ін.;
- фізичної освіти – І. Богданов, М. Головка, М. Мартинюк, А. Павленко, Н. Сосніцька, О. Школа та ін.;
- хімічної освіти – Н. Буринська, Л. Величко, О. Донік, Н. Лукашова, Н. Чайченко, О. Ярошенко та ін.

Визначення культурно-історичної складової природничо-наукового знання та її освітньо-ціннісного значення в соціокультурному розвитку людства дало можливість авторам [5] дійти таких висновків: по-перше, в сучасній школі зміст навчання фізики, астрономії, хімії, біології, географії формується на основі розгляду культурно-історичної складової природничо-наукового знання; по-друге, реалізація культурно-історичної компоненти шкільних природничих дисциплін досягається засобами їх змісту; по-третє, реалізація зазначеної компоненти змісту навчання природничих предметів у загальноосвітній школі сприяє розкриттю гуманістичного потенціалу природничо-наукової освіти.

Культурно-історична компонента наукового знання у змісті природничо-наукової освіти створює умови формування в учнів системи методологічних знань, доповнює, розкриває та урізноманітнює методологічний аспект [5]:

- знаннями про історію (дослідження явищ природи, наукових відкриттів, встановлення емпіричних і теоретичних законів існування природи, розвитку наукових понять і теорій);
- дослідженням та аналізом (творчої діяльності видатних і мало-відомих учених, інженерів і мандрівників, епох їхньої життєдіяльності, ставлення до діяльності вчених сучасного їм суспільства і нащадків, значення діяльності визначних персоналій у розвитку загальної й технічної культури людства).

Виокремлення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. На сьогодні продовжується пошук можливих підходів щодо застосування історичних відомостей у процесі навчання з урахуванням специфіки професійної підготовки та навчальної дисципліни, наукових шкіл, регіону тощо. Адже тільки вміле поєднання різних видів, форм організації і методів навчання у контексті історичної складової змісту освіти є одним із важливих показників педагогічної кваліфікації викладача та мотивації навчання студентів.

Метою статті є висвітлення окремих методичних підходів щодо застосування історичних відомостей у процесі підготовки майбутніх учителів хімії в умовах класичного університету.

Вклад основного матеріалу дослідження. Аналіз педагогічної теорії та практики свідчить, що можна виокремити деякі відомості (історичний аспект) у контексті їх використання під час підготовки майбутніх учителів хімії, а саме:

- видатні вчені-хіміки та інші природодослідники (особливості їх життєвого та творчого шляху, формування наукових поглядів, вплив на розвиток хімії та інших природничих наук);
- хімічна мова (термінологія, номенклатура, символіка);
- поняття, закони, теорії хімії;

- хімічні елементи та речовини (знаходження в природі; фізичні та хімічні властивості; відкриття; добування в промисловості та лабораторії; застосування; значення в навколишньому світі тощо);
- роль хімії як науки у збереженні життя на Землі;
- формування світогляду (роль та приклади діяльності вчених; емоційно-ціннісне ставлення до явищ навколишнього світу, а також до себе під час застосування знань, умінь і навичок у різних ситуаціях здійснення навчально-пізнавальної діяльності) тощо.

Відповідно до викладу основного матеріалу дослідження виникає широкий спектр засобів та методів для реалізації такого історичного підходу в навчанні, як наприклад, теоретичний та фактичний матеріал, що концентрується у навчальних, наукових, науково-популярних та інших виданнях; спостереження за явищами навколишнього світу; розв'язування та складання навчальних завдань історичного змісту тощо. Зауважимо також на важливість використання у процесі навчання історії хімічної науки, досягнень та помилок учених, оскільки це сприяє розвитку критичного мислення студентів та школярів.

З наших міркувань застосовувати перші навчальні видання з хімії можна як у контексті аналізу текстових та позатекстових компонентів, так і самого процесу історії їх розробки й удосконалення, впливу на хімічну освіту.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що хімія як обов'язковий навчальний предмет запроваджена у вітчизняних школах на початку 20-х років минулого століття. До цього часу згідно із Статутом народних училищ Російської імперії [7] в 1786 р. в школах було введено фізику як навчальний предмет, а в головних училищах у курсі фізики вивчали і хімію. Окремим предметом хімія викладалась тільки в деяких навчальних закладах (у трьох гімназіях – Петербурзькій при Академії наук, Московській і Казанській – при відповідних університетах; в Україні – в Кременецькому ліцеї, пізніше у Рішельєвському ліцеї та ін.). У 1804 р. проходить чергова реформа шкільної системи, що знаменує собою створення гімназій на території всієї держави, де викладається фізика з основами хімії.

У масовій школі XIX ст. хімія займала обмежене місце в курсі фізики. Відповідно створювались перші інтегровані підручники фізики й хімії, за якими вивчали хімію, зокрема підручники [1; 3] та ін. Зміст навчального матеріалу переважно мав практичний ухил, тобто автори книг розглядали хімію не як мету вивчення, а як засіб розуміння деяких явищ природи та застосування в повсякденному житті.

Слід зазначити визначальну роль М. Ломоносова у формуванні заasad методики навчання хімії, оскільки він створив першу хімічну лабораторію (Петербургська академія наук, 1748), написав першу навчальну книгу з хімії «Перші основи металургії чи рудничих справ» (1763) [4] тощо.

ПЕРВЫЯ ОСНОВАНІЯ
МЕТАЛЛУРГИИ,
ИЛИ
РУДНЫХЪ ДѢЛЪ.



ВЪ САНКТЪПЕТЕРБУРГѢ
печатаны при Императорской Академіи
Наукъ въ 1763 году.

Титульный лист книги М.В. Ломоносова
«Первые основания металлургии».

Рис. 1. Титульна сторінка книги

М. Ломоносова [4].

РУКОВОДСТВО
КЪ ПРЕПОДАВАНІЮ

ХИМИИ,

Сочиненное

Александромъ Шереромъ,

Надворнымъ Совѣтникомъ, ИМПЕРАТОРСКОЙ
Академіи наукъ Екстраординарнымъ Академикомъ
Медико-Хирургической Академіи, Педагогическаго
Института и Горнаго Кадетскаго Корпуса Профессоромъ Химіи, и Членомъ
Академіи наукъ Копенгагенской и Эрфуртской
Обществу Бельгійскихъ ученыхъ Берлинскаго,
Московского, Геттингенскаго, Эрфуртскаго, Гар-
лескаго Гельсінкского, Сорбоннанскаго Врачебнаго
и Физическаго наукъ Парижскаго, Монпелье-
рскаго, Брисселевскаго и Московскаго, Виен-
наго, Берлинскаго и Боннскаго ИМПЕРАТОРСКАГО
Саксонскаго Силезскаго и Лейпцигскаго.

Съ Нѣмецкаго перелад Надворный Совѣтникъ
Василій Джукковскій.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ,

содержащая неважные вещества.

САНКТЪПЕТЕРБУРГЪ.

въ Монашеской Типографіи,
1804 года

Рис. 2. Титульна сторінка

книги О. Шерера [6]

Розглянемо на прикладі використання тексту книги [4] можливість конструювання студентами завдань, які в подальшому можна використовувати на навчальних заняттях у ВНЗ, під час педагогічної практики чи у професійній діяльності в школах на уроках хімії, факультативних заняттях, олімпіадах тощо. У першому розділі книги «Перші основи металургії чи рудничних справ», яка називається «О металлах», описано властивості різних металів, наведено їх визначення («металлом називається світле тело, которое ковать можно. Таких тел находим только шесть: золото, серебро, медь, олово, железо и свинец») [4, с. 3]. Далі наведено їх властивості.

Нами проведено складання завдань на основі змісту і мовою рукопису в оригінальному стилі, однак замість назви металу використано цифрове позначення (1-6), і пропуски (...), де мова йде про назву металу хіміками давніх часів. Таким чином, пропонується таке формулювання задачі:

- «Металл (1) чрез свой изрядной желтой цвет и блещущую светлость от прочих металлов отличается. Воздух с (1) не может учинить никакой перемены или утраты, и высокой его цвет и светлость без всякого повреждения оставляет. В земле находится (1)

- почти всегда чисто кусками, листочками или зернышками. Уже от древних лет Химики назвали (1) Солнцем, и дали ему тот же знак, которым Астрономы солнце назначают» [4, с. 8];
- «(2) от (1) разнится больше цветом и тягостию. Цвет его толь бел, что ежели (2) совсем чист и только после плавления вылит, а не полирован, то кажется издали бел как мел. (2) Около десяти раз тяжелее воды, а от (1) почти вдвое легче. От воздуха не бывает на (2) ничего oprичь туску весьма легкого, однако и то от влажного. От Химиков называется ... » [4, с. 10];
 - «Металл (3) от воздуха нарушается и зеленью поводится. Древние люди, у которых с (5) скудно было, делали себе из (3) сабли и палаша и на войне употребляли. Металл (3) имет природный красный цвет. От Химиков (3) называется ... » [4, с. 10];
 - «Металл (4), когда его изгибают, то слышен в нем некоторый слабый треск. Химики называют его ... » [4, с. 13];
 - «Металл (5) ниже и дешевле изо всех почитается: понеже в несравненно большем количестве находится, и на огне очень легко сгорает в темный желтоватый пепел, на воздухе скоро ржавеет. Но ни коим свойством (5) толь не славно, как оною силою, которую магнит камень к себе притягивает. Химики называют его ...» [4, с. 14-15];
 - «Металл (6) расплавивши в воду выливают, то раскакивается он с немалым шумом на мелкую дробь. Сей металл нигде больше почти не полезен, как при некоторых металлургических действиях, и в тех случаях, где дешевая; однако тяжелая материя надобна. Химики называют (6) ...» [4, с. 15-16].

Відповідь:

Позначення	Метал	Давня назва
(1)	золото	Сонце (згадано в умові)
(2)	срібло	Місяць
(3)	мідь	Венера
(4)	олово	Юпітер
(5)	залізо	Марс
(6)	свинець	Сатурн

Перші підручники з хімії [2; 6] були спрямовані на використання насамперед в університетах і, здебільшого, були перекладені (з німецької мови). Наприклад, у 1808 р. публікується перший оригінальний підручник хімії [6] (рис. 2). Його автор – О. Шерер, російський хімік, з 1804 року працював професором Медико-хірургічної академії, Головного педагогічного інституту (1806-1815) і Гірського кадетського корпусу в Петербурзі, академік Петербурзької АН (з 1815 р).

Стиль підручників [2; 6] переважно описовий. Хімічних формул та рівнянь реакцій немає, оскільки на той час ще не було розроблено єдину систему позначень хімічних елементів. Проте це були вже перші спроби систематизації наукових відомостей у галузі хімії у формі навчальних книг.

Достатньо поширений на початку XIX ст. підручник з фізики П. Гіларовського містив значну частину (понад 100 сторінок із 506) відомостей з хімії (див. рис. 3) [1].

Оглавление матерій содержащихся въ Физикѣ.

	стран.
ОТДѢЛЕНІЕ. I Обѣ Общихъ свойствъ.	2.
— — — — II О воздухѣ	46.
— — — — III О газахъ.	92.
— — — — IV О водѣ.	128.
— — — — V Обѣ огнѣ.	191.
— — — — VI О землѣ и о нужныхъ	—
— — — — — шихъ химиче-	—
— — — — — скихъ произве-	—
— — — — — деніяхъ.	305.

Рис. 3. Фрагмент змісту підручника з фізики П. Гіларовського [1].

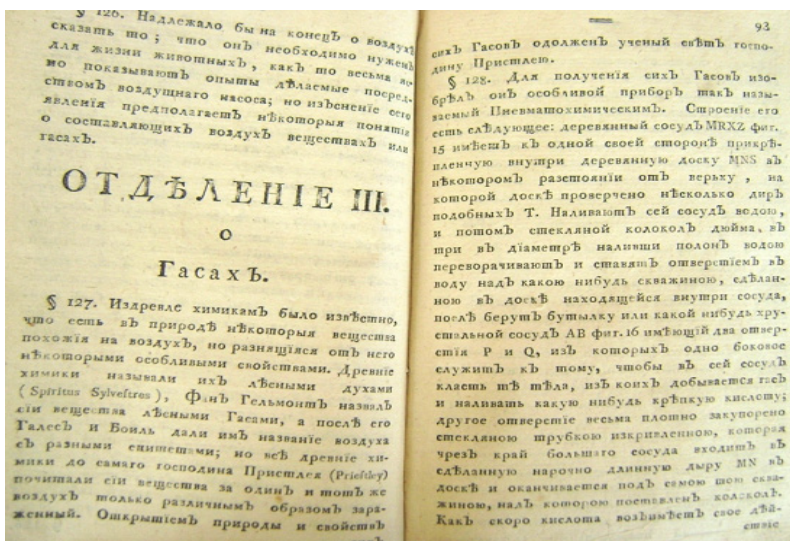


Рис. 4. Фрагмент підручника з фізики П. Гіларовського [1, с. 92-93] (відділення III «Про газ»).

Автор наводить, наприклад, відомості про гази (рис. 4), які також можуть стати основою для формулювання завдань (мовою оригіналу):

- «кислород» (чистый воздух, жизненный воздух);
- «газы несоленые» (азот, селитряный газ, рассольный газ);
- «горючие газы» (чистый горючий газ, серный горючий газ, фосфорный горючий газ),
- «соленые газы» (кислый угольный газ, кислый рассольный газ, кислый серный газ, плавиковый газ и нашатырный газ)» [1, с. 92-93].

Відповідно до сучасної термінології йдеться про гази: кисень, азот, нітроген(IV) оксид, хлор, водень, сірководень, фосфін, вуглекислий газ, хлороводень, сульфур(IV) оксид, фтороводень, амоніак.

Висновки. Дослідження свідчить, що використання історичних відомостей на основі перших навчальних видань з фізики та хімії у процесі підготовки майбутніх учителів хімії сприяє проведенню складання різноманітних завдань студентами, і, таким чином, поєднанню індивідуальної та групової форм навчання, критичному осмисленню шляху розвитку хімії як науки та методики її викладання.

Подальші розвідки, вражаємо, доцільно спрямувати на вивчення та деталізацію можливих напрямів використання історичних відомостей у процесі підготовки майбутніх учителів хімії.

Список використаних джерел

1. Гиларовский П.И. Руководство к физике / П.И. Гиларовский. – СПб.: Тип. Вильковского, 1793. – 507 с.
2. Жакин И.Ф. Начальные основания всеобщей и врачебной химии / И. Ф. Жакин; пер. с нем. М. Парпура. – СПб.: Тип. мед. коллегии, 1796. – Ч.1. – 342 с.; 1797. – Ч.2. – 252 с.
3. Кузен Ж.А. Начальные основания физики г. Кузена, переведенны с французского языка на российский, с присовокуплением некоторых по химической части примечаний и добавлений академиком и надворным советником В. Севергиным / Ж.А. Кузен. – СПб.: Императ. АН, 1800. – 282 с.
4. Ломоносов М.В. Первые основания металлургии, или рудных дель / М.В. Ломоносов. – СПб.: Императ. АН, 1763. – 416 с.
5. Попова Т.М. Дидактичні закономірності оновлення принципу історизму в сучасних умовах реформування шкільної природничої освіти / Т.М. Попова, А.І. Павленко // Научные исследования и их практическое применение. Современное состояние и пути развития: сб. научн. трудов Межд. научно-практ. интернет-конф.: (01-12 октября 2013 г.). Секция 2. Теория и методика учебы, воспитания и образования. – Вып. 3. – Т. 20. – Иваново: МАРКОВА АД, 2013. – С. 27-39. – Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-313/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-313/19532-313-0922>.

6. Шерер А. Руководство къ преподаванію химіи / А. Шерер; пер. с нем. В. Джунковскій. – СПб.: Медицинская типографія, 1808. – 355 с.
7. Янкович де Мириево Ф.И. Устав народных училищ в Российской Империи: уложенный в царствование императрицы Екатерины II /Ф. И. Янкович де Мириево. – СПб.: Тип. Брейткопфа, 1786. – 122 с.

В статье рассмотрено использование исторических сведений на основании первых учебных изданий по физике и химии в процессе подготовки будущих учителей химии. Показано, что такой подход способствует составлению различных заданий студентами, и, таким образом, сочетанию индивидуальной и групповой форм обучения, критическому осмыслению тернистого пути развития химии как науки и методики ее преподавания.

Ключевые слова: исторические сведения по химии, учебные задания, подготовка будущих учителей химии.

The article deals with the use of historical data from the first textbook on physics and chemistry in the training of future teachers of chemistry. It is shown that this approach helps to carry out various tasks drafting students, and thus combine individual and group training form, critically reflect upon the thorny path of chemistry as a science and methods of teaching.

Keywords: historical information on chemistry, educational task, training future teachers of chemistry.

УДК 377.3

Олег Стечкевич

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ НАРОДНИХ ХУДОЖНІХ ПРОМИСЛІВ

У статті проведений аналіз розвитку системи професійної освіти фахівців народних художніх промислів (від художнього ремесла домашнього вжитку до промислових училищ і технікумів).

Ключові слова: народні художні промисли, художні ремесла, професійна освіта.

У сучасному суспільстві посилюється акцент на виявлення місця і ролі культуротворчої діяльності людини та її реалізації в усіх сферах життя. У багатовимірному культурному просторі особливе місце посідає розвиток декоративно-прикладного мистецтва та вивчення його освітньо-виховного потенціалу. Народне мистецтво, й зокрема художні ремесла, що зберігають історичну пам'ять, є безпосереднім носієм самотньої культури, мистецтва минулих поколінь, відображають педагогічний досвід народу, є важливим засобом виховання гармонійно розвиненої особистості, розвитку її моральної, трудової, естетичної, технологічної культури.

Мета статті – провести аналіз розвитку системи професійної освіти фахівців народних художніх промислів від художнього ремесла домашнього вжитку до промислових училищ і технікумів.

Дослідження сутнісних характеристик художніх ремесел, їх поліфункціональної освітньо-виховної ролі утворює думку про важливість їх використання в освітньо-виховній практиці формування особистості. Культурологічна сутність художніх ремесел розкриває їх всебічний реальний вплив на внутрішній світ людини. Водночас базисним компонентом формування особистості засобами художніх ремесел виступає її трудова діяльність.

Художні ремесла у структурі прикладного мистецтва розвивались у двох основних формах – художнє ремесло домашнього вжитку й організовані художні промисли, пов'язані з ринком. Оволодівали художнім ремеслом у родинному колі та через суспільно-обумовлену систему навчання.

Таку систему започатковано через запровадження учнівства з народного мистецтва. Її соціально-педагогічні аспекти представлено у дослідженні В. О. Радкевич [4]. Організація навчання художнього ремесла в Україні мала свою логічну послідовність: учнівство в майстра (за угодою 3-5 років), робота підмайстром (4 роки), стажування в інших майстрів [4, с. 18]. Доповнює цю послідовність С. О. Нікітчина: підмайстер

одержував від майстра Атестат про поведінку учня; за результатами навчання в інших майстрів ремісник одержував Свідоцтво; свою справу з художнього ремесла він мав право відкрити при наявності вищезазначених документів [3, с. 8].

Історичний погляд на систему навчання художнім ремеслам показує корпоративне управління нею. Кожна корпорація мала свій Статут, яким визначались асортимент та кількість виробів; кількість майстрів і підмайстрів, їхні права; розмір заробітної плати підмайстрам та учням; правила прийому нових членів у цехи; тривалість робочого дня, штрафи та ін [1, с. 20].

Крім цехового, в українських містах існувало позацехове ткацьке ремесло. Значну частину ткачів-ремісників не приймали до цехів у зв'язку із браком коштів чи тому, що вони не були громадянами цього міста, або ж через національно-релігійну дискримінацію. З поглибленням суспільного поділу праці, збільшенням кількості ремісників-ткачів та їхніх професій загострюються суперечності між купецько-лихварською верхівкою і цеховими майстрами з одного боку, підмайстрами, учнями й іншою бідноюю – з другого. Цехові протиріччя у стосунках, замкненість цехів гальмували розвиток виробництва тканини, а попит на неї зростає. У цих умовах продовжувало розвиватись домашнє ткацтво. Століттями воно зберігало стійкі традиційні форми, вміння простими засобами створювати високохудожні твори. Паралельно розвивались виготовлення вишивок вдома і виробництво вишивальних виробів у спеціалізованих цехах, майстернях.

Значного розповсюдження набуло вишивання, в тому числі гаптування в XVI–XVII ст. у Києві, Чернігові, Корці та інших містах. Для опанування ремеслом і отримання знання майстра учень після 5-річного навчання повинен був два роки мандрувати й виконувати іспитову роботу. На рубежі XVIII–XIX ст. вишиванням активно займалися в поміщицьких та монастирських майстернях.

На початку XIX ст. в Україні було затверджено нову систему шкільного виховання і освіти, викладену в документах «Статут навчальних закладів, підпорядкованих університетам» (1804) та «Попередні правила народної освіти» (1803). Ця шкільна система складалася з двох типів початкових навчальних закладів: 1) церковно-парафіяльні училища; 2) повітові училища. Але дівчата могли навчатися лише в однокласних церковно-парафіяльних училищах і примітивних школах грамотності. Можливості отримати виховання й освіти у відкритих школах підвищеного типу вони майже не мали. Наприклад, у 1834 р. , як зазначає Н. Сінкевич [5, с. 60], у всіх повітових училищах Харківської губернії серед 557 учнів було всього 8 дівчат.

Прогресивні українські діячі, розуміючи важливість виховання дівчат не тільки із шляхетних сімей, конкретними справами сприяли орга-

нізації жіночого виховання і освіти. І саме реформа освіти в середині XIX ст. мала значне історичне значення. Вона відкрила шлях до середньої освіти представницям усіх верств населення. Як зазначається в дослідженні Т. В. Сухенко, «педагогічний процес у вищезгаданих школах було спрямовано на виховання освічених матерів, турботливих дружин та гарних господарок. У складі предметів обов'язковим зазначалося рукоділля» [6, с. 14].

На основі діяльності Спеціальної Комісії щодо жіночих ремесел у квітні 1889 р. рукоділля починає посідати рівноправне місце серед інших шкільних предметів. На нього поширюються шкільні правила і вимоги. Усі учні обов'язково складають іспит з предмета, демонструючи свою майстерність виготовлення рукодільних робіт [2, с. 1-2]. Навчання рукоділлю стає незалежним від втручання батьків (хоч їх бажання і потреби не ігноруються школою), а також від економічних міркувань, які раніше мали значний вплив, що надавало йому характеру випадковості й невизначеності.

Таке становище у загальноосвітній школі відобразилося на стані навчання художнім ремеслам у професійній школі (професійна школа повинна була забезпечувати необхідний загальноосвітній рівень учениць різного віку з дуже різноманітною попередньою підготовкою). На цьому етапі вирізняються два головних напрями оволодіння художніми ремеслами: 1) офіційний шлях – школи, училища, вищі навчальні заклади; 2) етнопедагогічний – родина, народні майстри, самодіяльні умільці.

Здавалось би, поєднання сімейного і шкільного виховання повинно було поліпшити процес використання художніх ремесел, підняти їхню традиційність, вплинувши на формування особистісної самосвідомості, однак в реальності процес розвитку художніх ремесел був тривалим і складним.

Різноманітні геополітичні чинники активно позначились на рівнях розвитку та використання освітньо-виховного потенціалу українського народного мистецтва. Статистика 1891 року свідчить про незначну кількість фахових шкіл. А тому значна частина молоді навчалася в майстрів на виробництві або вдома. Така освіта привела до зниження спадкоємності у розвитку художніх ремесел.

Водночас передова частина освітян спрямовувала свої зусилля на усталення традицій народних промислів у педагогічному процесі всіх форм і закладів навчання. Так, наприклад, у відозві 1884 року Руське Товариство Педагогічне склало першу програму побудови національної школи, важливим елементом якої було вивчення народного мистецтва, промислів. А, скажімо, галицькими педагогами фізична праця розглядалася не лише як засіб підготовки до вибору свого місця в майбутньому житті, але і як незмінний засіб гармонійного розвитку особистості дитини. Ремісничі товариства, які діяли в Галичині, не тільки відкривали

школи, але й організували у Львові Промисловий музей, жертвували кошти на навчання молоді тощо.

Мережа фахових шкіл значно розширилась на початку ХХ ст. У цих школах збільшився термін навчання учнів, удосконалювався зміст освіти та приділялась увага організації навчання, вибору систем та методів навчання. Контингент учнів шкіл зростав, але вони не могли задовольнити потреби підприємств у робітниках.

Більша частина жіночих фахових шкіл у кінці ХІХ – на початку ХХ століть готували майстрів з окремих видів прикладного ремесла. За своєю організацією ремісничі заклади належали до нижчих і середніх. До нижчих установ належали: професійні ремісничі школи, училища і класи з загальноосвітнім курсом; професійні школи та курси без загальноосвітніх предметів; професійні школи без теоретичної підготовки (навчальні майстерні). Курс навчання в закладі тривав три роки (на курсах – один рік). До цих навчальних закладів приймали дівчат після закінчення початкових училищ, віком не молодше 12 років. До нижчих закладів названого типу належали і фахові професійні курси, класи та майстерні при загальноосвітніх і професійних навчальних закладах, церковно-парафіяльних школах, жіночих монастирях. Середню «рукодільну» освіту дівчата здобували у відповідних фахових училищах та на курсах професійних знань. В дев'яти губерніях України станом на 1910 р. діяло 80 установ, де здійснювалось навчання дівчат різноманітним видам рукоділля.

На початку ХХ століття набували розвитку художні промисли, на базі яких створювались ремісничі школи. У них загальнохудожні дисципліни (малюнок і живопис) викладалися на академічному рівні без урахування технік національного художнього ремесла.

Рух за створення мережі навчальних закладів прикладного профілю розпочався на Галичині з 1891 р. У Львові працювала Школа промислова з трирічним курсом навчання, в якій навчали живопису, вишивці, плетінню мережива, скульптури, ручним роботам. У фаховій приватній жіночій школі Сестер Василіанок отримували середній фаховий рівень кравчині. В 1901 р. у Львові було засновано кооператив «Труд» для дівчат, де вони вчилися шиттю, крою, куховарству та деяких предметів загальної освіти. Подібні школи створювались і в інших містах. Фахові школи і кооперативи для жінок засновували окремі греко-католицькі парафії.

Навчальними програмами художніх ремісницьких шкіл передбачалося навчання грамоти, основ ремесла, прийомів академічного малюнка, вивчення історії і мистецтв з навичками стилізації. Викладачами були відомі майстри, які демонстрували прийоми роботи з матеріалом, а також спеціалісти-художники, які розкривали закони композиційних схем, основні риси художнього стилю, закони гармонії кольорів, законності лінійного ритму тощо.

На початку ХХ століття народжувався новий напрям у виготовленні художніх виробів – набували розвитку художні промисли, на базі яких створювались ремісничі школи.

На основі аналізу навчальних планів цих закладів зроблено висновок про те, що загальнохудожні дисципліни (малюнок і живопис) знаходили в них відображення на академічному рівні без урахування технік національного художнього ремесла. Також виявлено, що методика викладання загальнохудожніх дисциплін (малюнка, живопису, скульптури) відставала внаслідок перебільшення ролі натурального малюнка.

Враховуючи специфіку розвитку художніх ремесел, зокрема народної вишивки, дослідники завжди цей процес пов'язують не тільки з формуванням спеціальних професійних умінь (спритність руки, уважність та інше), але й з розвитком художніх здібностей учнів. Саме тому особливого значення надавалось ручній праці та спеціальним вправам для рук. Зв'язок процесу навчання з народним художнім ремеслом, з досконалою ручною працею і розвитком творчих здібностей особистості підкреслювали Н.В. Котряхов, Л.В. Федотова, Ю.К. Цірюль, К.Д. Ушинський.

У радянський період у різних регіонах України на базі ремісничих шкіл були створені промислові училища і технікуми, зокрема: Косівський технікум народних художніх промислів, Львівське, Вижницьке та Ужгородське училища прикладного мистецтва, Решетилівське, Грицівське, Івано-Франківське художні училища. На жаль, навчання та виховання учнів засобами національного мистецтва майже не використовувалось у практиці радянської загальноосвітньої школи аж до ХХ ст.

Проведений аналіз дозволяє зробити такі висновки:

- розвиток художнього ремесла зумовлений соціальним запитом;
- шляхи оволодіння художнім ремеслом динамічно змінювалися відповідно до змін в освітньо-виховній системі;
- постійними аспектами в оволодінні художнім ремеслом у тій чи іншій мірі домінували художньо-утилітарна практика й освітньо-виховні технології, відповідні часу та навчально-виховній системі;
- розвиток загальноосвітнього характеру оволодіння художніми ремеслами посилює тенденцію педагогізації цього процесу (з одного боку, розширилися можливості використання освітньо-виховних функцій художніх ремесел, а з іншого – знизилась мистецтвознавча складова процесу оволодіння художнім ремеслом, ефективність процесу залежала від компетентності вчителя);
- динамічні зміни в освітньо-виховній практиці підготовки фахівців художніх ремесел створили соціально-педагогічні передумови підготовки вчителя-фахівця.

Отже черговим завданням наших подальших досліджень бачимо вивчення особливостей підготовки вчителів та майстрів виробничого навчання народних художніх промислів.

Список використаних джерел

1. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво / Є.А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич. – Львів : Світ, 1993. – 272 с.
2. Каблукова М. Комиссия по женским ремеслам, ее задачи и деятельность / М. Каблукова // Техническое обозрение. – 1899. – №4. – 18 с.
3. Нікітчина С. О. Моральне виховання учнів ПТУ на народних трудових традиціях України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.О. Нікітчина; НДІ педагогіки України. – К., 1992. – 274 с.
4. Радкевич В. О. Науково-педагогічне забезпечення професійного навчання майбутніх робітників і майстрів народних ремесел : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.О.Радкевич; АПН України ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1995. – 260 с.
5. Сінкевич Н. Проблеми морального виховання дівчат-підлітків в історії педагогіки / Н. Сінкевич // Рідна школа. – 2000. – № 3. – С. 60-62.
6. Сухенко Т. В. Середня жіноча освіта в Україні (XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 – Історія України /Т. В. Сухенко ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2001. – 20 с.

В статтє проведено анализ розвитку системи професіонального образования спеціалістів народних художественних промыслов (от художественного ремесла домашнего обихода до промышленных училищ и техникумов).

Ключевые слова: *народные художественные промыслы, художественные ремесла, профессиональное образование.*

The article analyzes the development of vocational education specialists folk crafts (from the artistic crafts household goods to industrial and technical schools).

Keywords: *folk arts and crafts, vocational education.*

УДК 37.041

Юрій Сурмяк, Ліліана Кудрик

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У САМОВИХОВАННІ ТА СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлені роль педагогічного персоналу у самовихованні та становленні особистості, співвідношення виховання і самовиховання в сучасній гуманістичній педагогіці; проаналізовані стан самовиховання у загальноосвітніх закладах, труднощі і проблеми, що гальмують організацію процесу самовиховання, і намічені шляхи їх вирішення.

Ключові слова: освіта, виховання, самовиховання, самоосвіта, саморозвиток особистості.

Постановка проблеми дослідження і її зв'язок з науковими і практичними завданнями. В Україні створено передумови для оновлення змісту і технологій виховання, яке розуміється як процес залучення особистості до створеної людством системи цінностей, сприяння становленню особистості та розвитку її творчої активності. Водночас соціальний фон виховання молоді залишається недостатньо сприятливим. Одним із важливих шляхів вирішення цієї проблеми виступає активізація самовиховання дітей і молоді – тієї соціальної категорії та вікової групи, у якій внаслідок її психологічних та соціальних особливостей найбільш активно виявляється потреба у самоствердженні, самореалізації, але яка не завжди цілеспрямовано здійснює ці процеси.

Аналіз останніх публікацій з означеної проблеми, виокремлення нерозв'язаних питань. Педагогічна наука накопичила значний досвід у вивченні теорії та практики самовиховання особистості. Сутність, особливості, основні напрями і методи самовиховання розкриті у працях О.І.Донцова, С.Г.Карпенчук, О.І.Кочетова, Л.Н.Куликової, П.Н.Осіпова, Л.І.Рувинського та ін. Методичні аспекти організації самовиховання молоді стали предметом аналізу В.Б.Бондаревського, М.Ю.Красовицького, В.М.Оржеховської, Г.К.Селевка, В.О.Сухомлинського, І.Томана та ін. У сучасних дослідженнях усебічно розглядаються особливості розвитку освіти, проблеми її індивідуалізації, особистісної та суб'єктної орієнтації, гуманізації та гуманітаризації (І.А.Зязюн, Г.О.Балл, В.М.Доній, В.О.Зайчук, В.Г.Кузнецова, Н.Г.Ничкало та ін.); зміст та напрями особистісно орієнтованого виховання молоді (І.Д.Бех, А.М.Бойко, О.В.Киричук, Г.П.Пустовіт, В.В.Рибалка, О.В.Сухомлинська та ін.); формування творчої, соціально активної особистості (Т.І.Сущенко, Н.В.Кічук, С.О.Сисоєва, В.Л.Федяєва та ін.). Проте проблема активізації самовиховної діяльності учнів, організації самого процесу, створен-

ня сприятливих для цього умов у сучасній школі потребує подальшої теоретичної розробки і практичного вирішення.

Мета статті – розкрити роль педагогічного персоналу у самовихованні молоді у закладах освіти і накреслити перспективи його розвитку з урахуванням сучасних тенденцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Самовиховання* – найбільш інтенсивний розвиток сил і здібностей особистості, тому його успішний перебіг вимагає від неї відповідного рівня готовності. Така готовність потребує високого рівня самосвідомості, здатності до саморегуляції (волі) і потреби в розвитку. Основи процесу самовиховання мають фізіологічну, психологічну, соціальну та педагогічну складові.

Основи процесу самовиховання

<p>Фізіологічна основа – саморегуляція вищої нервової діяльності</p>	<p>Вища нервова діяльність людини є найдосконалішою з усіх відомих самонастроюваних та саморегульованих систем. Процес вищої нервової діяльності є поєднанням безумовних та умовних рефлексів, які вступають у взаємодію з іншими психофізіологічними процесами. Одним з проявів цієї взаємодії, який здійснюється на порівняно високому рівні розумової діяльності, і є цілеспрямоване самовиховання</p>
<p>Психологічна основа – збалансування (в інтересах людини та навколишнього середовища) процесів збудження і гальмування</p>	<p>Уся психічна діяльність людини є тими чи іншими проявами цих двох провідних процесів – збудження і гальмування. Їх комбінації і взаємодії складають основу розвитку психічного типу та зміну станів особи. Зокрема, єдність фізичних (матеріальних) і психічних (духовних) факторів викликає у людини потребу в розвитку збуджуючої активності при пасивному темпераменті, або, навпаки, – розвитку гальмуючої стриманості при надмірно активному темпераменті. Самовиховання водночас і розвиває позитивні риси характеру, удосконалює процес переробки інформації (сприймання, пам'ять, увагу, відтворення). Отже, з психологічного боку, самовиховання є ефективною системою удосконалення людиною основних психічних процесів, зовнішніх проявів її життєздатності</p>
<p>Соціальна основа – визначення людиною своєї ролі в контактних колективах та прагнення до її поліпшення</p>	<p>Взаємодія особи і колективу, організованого чи випадкового, в основному залежить від інтелекту, духовного, трудового і, в окремих випадках, навіть фізичного потенціалу індивіда. Соціальне самовиховання є один із засобів активізації дій людини в суспільстві</p>
<p>Педагогічна основа – взаємозв'язок між процесами зовнішнього виховання і самовиховання</p>	<p>Виникнення свідомого прагнення до самовиховання є наслідком попереднього зовнішнього виховання. Адже зовнішнє виховання – це прояв об'єктивного впливу суспільства на індивіда через діяльність вихователів. Проте на перших етапах виховання ці зусилля (педагогів, батьків, громадських організацій, преси) нерідко стикаються з пасивними формами сприйняття, інколи з протидією особи або з нерозумінням нею вимог і цілей вихователя. У цих випадках виникає невідповідність свідомості та поведінки, що має безліч конкретних відтінків. Педагогічний аспект при цьому виступає як результат і умова правильно організованого виховання, у якому формуються соціальні та особистісно значущі цілі, стимули, мотиви, якості, створюються сприятливі умови, необхідні для успішної роботи над собою</p>

Педагогічно правильно організоване самовиховання сприяє тому, що виховний процес набуває яскраво вираженого особистісно-зорієнтованого характеру. Як зазначає І.Д.Бех, виховний процес, який не забезпечує належних умов для розвитку самовиховання, здебільшого будується на безпосередньому підкоренні, приниженні гідності людини, в кінцевому результаті не сприяє її моральному становленню, а навпаки викликає спалахи агресивності [1, с.251]. Успіх виховання, як відомо, залежить від фахового рівня педагога, ступеня педагогічної творчості, прагнення до пошуків кращих методів виховання. Це стосується і проблеми педагогічного керівництва самовихованням – важливої, але, на жаль, мало опрацьованої ділянки виховної роботи. Коли ж педагог глибоко зацікавиться нею, то він знайде в цій проблемі благодатне поле для досліджень.

У Львівському інституті післядипломної педагогічної освіти для вчителів читаються лекції і спецкурси з проблем організації самовиховання молоді. На курсах підвищення кваліфікації педагогів-організаторів протягом вересня – листопада 2014 р. проводилося анкетування з метою з'ясування стану самовиховання у школі. Було опитано 85 осіб. Відповіді на запитання анкети показали недостатню компетентність більшості опитаних у зазначеній проблемі. Правильно дали визначення самовиховання, сформулювали його мету і завдання, а також вказали методи самовиховання близько 27% опитаних, – ті, що попередньо прослухали лекцію на тему організації самовиховання у школі.

Більшість опитаних дали нечіткі відповіді. Деякі з них близькі до правильних. Так, стверджується, що самовиховання – це “удосконалення самого себе, моральної свідомості та поведінки”, “підвищення своїх людських, моральних якостей”, “самостійна діяльність учнів з вироблення громадянських, моральних якостей”, “робота над своїми недоліками, праця над собою” та ін. Окремі відповіді, у яких йдеться про те, що самовиховання – це “виховання особистості, моральних якостей”, “виховання, що спрямоване на розвиток та удосконалення творчих здібностей особистості” тощо свідчать про нерозрізнення понять “виховання” і “самовиховання”.

Мету самовиховання педагоги-організатори визначають по-різному: “прагнення досягти ідеалу”, “творчий розвиток особистості”, “зрозуміти себе, краще вивчити свої позитивні і негативні якості”, “сприяти самовихованню учнівського колективу та створенню необхідних умов для спілкування, вести підготовчу роботу до самостійного життя”, “удосконалювати свою особистість”, “вміти працювати над собою”. Деякі відповіді, знову ж таки, показують, що окремі педагоги не розмежовують виховання і самовиховання. Хоча, справді, це два аспекти одного процесу формування особистості, проте мета, завдання і методи у них не збігаються. Тому визначення мети самовиховання на кшталт “виховувати здібних, активних, відповідальних та свідомих особистостей сус-

пільства”, “навчити людину повірити у свої сили, здібності, розкрити свій творчий потенціал”, “сприяти всебічному гармонійному розвитку і духовному багатству кожного учня” не цілком правильне, оскільки у процесі самовиховання виховні зусилля особистості спрямовані не на інших, а на самого себе.

Методи, форми і прийоми самовиховання частково названо правильно (самооцінка, самоаналіз, самоспостереження, самопізнання, самоконтроль, самодисципліна, дотримання правил поведінки, ведення щоденників самоаналізу, обдумування вчинків, самоосвіта, читання, опрацювання літератури, перегляд і осмислення відеоматеріалів, засобів Інтернету, дні самовиховання, аналіз чужих думок та чужого досвіду тощо), але значна частина педагогів називає методи, які за певних обставин можуть мати самовиховний ефект, проте все ж не є у буквальному розумінні методами самовиховання (лекції, семінари, виховні заходи, бесіди, круглі столи, диспути, розповіді, індивідуальні бесіди, ігри, конкурси, бали, шкільні і позашкільні свята, дні відкритих дверей, творчі заходи, колективні форми роботи, зустрічі з цікавими людьми, перегляд та обговорення цікавих фільмів, творчі роздуми, “відкриті трибуни”, анкетування, інтерв’ю тощо).

На запитання “Хто з видатних педагогів вказував на необхідність самовиховання?” відповіли: В.Сухомлинський (95% опитаних), А.Макаренко (25%), Г.Ващенко (22%), К.Ушинський (20%), Сковорода (10%), Амонашвілі (2%), О.Вишневський (2%), І.Огієнко, Песталоцці, С.Русова, Я.Коменський, П.Юркевич – по 1%.

Вважають своїм професійним обов’язком організацію самовиховання учнів 98 відсотків педагогів, які також підтвердили, що заходи з організації самовиховання мають місце у їхньому плануванні роботи, хоча це досі чітко не прописано у посадових обов’язках ні педагога-організатора, ні класного керівника. Серед цих заходів було названо: проекти, обговорення телепередач, складання плану самоосвіти і самовиховання, свята ввічливості, тренінги, робота з учнівським парламентом, пошук матеріалів для проведення заходів, догляд за пам’ятниками, могилами видатних людей, відвідування будинків престарілих, тематичні лінійки, конференції, бесіди, профорієнтаційна робота, дискусії за круглим столом “Я – частина Всесвіту”, “Людино, Земля – твій дім” тощо.

На запитання “Чи популяризуєте Ви ідею самовиховання?” відповіли “так” 20% педагогів-організаторів і назвали такі способи популяризації цієї ідеї: власний приклад, приклад інших учнів, виховні заходи, бесіди, через залучення до форм і засобів самовиховання, словом “треба”, проведення круглих столів, організація клубів “Ерудит”, “Що? Де? Коли?”, випуск стінгазет, зустрічі з цікавими людьми, бесіди, тренінги, індивідуальну роботу, обговорення фільмів, читання та обговорення філософських висловів, перегляд телепередач на тему самовиховання,

розповіді дітям про новітні шляхи самопізнання, пропозицію учням вести щоденники самооцінки.

На запитання “Які виховні бесіди на теми самовиховання проводи-те?” педагоги-організатори дали дуже цікаві і різноманітні відповіді. Названі ними бесіди можна приблизно поділити на декілька тематичних груп: “Самопізнання і саморозвиток” (“Чарівний світ дитинства”, “Самокритичність: добре чи погано?”, “Пізнаючи себе – пізнаєш світ”, “Я і мій розпорядок дня”, “Що ти знаєш про себе”); “Сенс життя і призначення людини” (“Для чого живе людина?”, “Хто ми є?”, “Найцінніше в моєму житті”, “Бути на землі Людиною”); “Самоідентифікація як людини і громадянина” (“Я – українець, і цим горджуся”, “Ти знаєш, що ти – людина”, “Моя унікальність”, “Я – особистість”, “Ким бути, яким бути”, “Знайди своє Я”, “Мої здібності”, “Я і світ навколо мене”, “Я – особистість”, “Повір у себе”, “Знайди себе”, “Я не самотній у цьому світі”, “На кого ти хочеш бути схожим”, “Розкажи мені про себе”, “Я – дитина Божа”, “Що таке особистість”); “Самореалізація в соціумі” (“Ти і твій друг”, “Суд над байдужістю”, “Кого легше оцінити: себе чи товариша?”, “Як виробити активну життєву позицію”, “Що означає бути толерантним”, “Культура спілкування”, “Правила поведінки в транспорті, школі, громадських місцях”, “Правила та обов’язки учнів”, “Учнівська форма: вимоги дисципліни чи забаганка вчителів”); “Самоконтроль і самокорекція поведінки на основі моральних норм” (“Закон і мораль”, “Відносини між підлітками”, “Нехай панують на землі добро і справедливість”, “Доброта врятує світ”, “Добро і зло”, “Умій бути вдячним”, “Ісус у твоєму серці”, “Гріх убивства”, “Вчимося жити”, “Будь милосердним”, “Твори добро”, “Вчися контролювати свої думки, емоції, вчинки”, “Не роби іншому того, що тобі не миле”, “Слово як горобець, вилетить – не впіймаєш”, “Ми ввічливі”, “Будь культурним”, “Моральні відносини між старшими і молодшими”, “Будь людиною, і люди тебе поважатимуть”, “Я і колектив”); “Позитивне самонавіювання і самопрограмування, розкриття творчих здібностей” (“Дивимось у майбутнє”, “Повір у себе – і у тебе повірять інші”, “Медитація – шлях самопізнання і розвитку творчої уяви”, “Як досягти успіху у житті”); “Роль виховання і самовиховання у формуванні особистості” (“Самовиховання у сім’ї і школі”, “Вихованість і самовиховання”, “Вихованість – це обов’язок чи внутрішній голос”, “Феномен “нових дітей” і духовне виховання і самовиховання”, “Вплив доброго слова на виховання дитини”, “Роль самовиховання у формуванні особистості”, “Школа самовиховання”); “Здоровий спосіб життя” (“Проблеми ВІЛ-СНІДу”, “За здоровий спосіб життя”, “Шкідливі звички – дорога в безодню”, “Алкоголь – ворог здоров’я”, “Ні наркотикам”, “Вплив конфліктів на здоров’я”, “Про дівочу гордість та чоловічу мужність”, “Суд над шкідливими звичками”, “Гріх пияцтва”).

Наведений широкий спектр бесід свідчить, що педагоги-організатори активно популяризують ідеї самовиховання і саморозвитку, самопізнання і самовдосконалення людини. Важливо, щоб цей процес став більш цілеспрямованим і системним.

На запитання *“Чи займається Ви самовихованням?”* ствердно відповідь дали 80 % опитаних. На запитання *“Чи потрібне самовиховання для батьків і вчителів?”* позитивно відповіли усі. Аргументи на користь того, чому дорослим необхідно виховувати самих себе, такі: це стимул до прагнення бути кращим; кожен повинен прагнути стати кращим – у цьому потреба людства; учителям самовиховання необхідне, щоб удосконалювати свої професійні навички, батькам – щоб знайти спільну мову з учителями і дітьми; щоб краще себе зрозуміти; щоб іти в ногу з часом; щоб подавати гідний приклад дітям (30 %); дитину виховує кожна хвилина життя, кожен крок, слово, справа оточуючих; у житті можна виховати тільки одну людину – самого себе; від самовиховання дорослих залежить вихованість дітей; щоб мати змогу виховати дітей, треба в першу чергу вміти виховати себе; щоб краще зрозуміти молоде покоління; щоб навчити дітей отримувати задоволення від самого життя, щоб досягти успіху у житті. Як бачимо, доволі переконливі аргументи, що свідчать про глибоке розуміння педагогами ролі позитивного прикладу дорослих, батьків і вчителів, необхідності взаємовиховання дорослих і дітей.

На запитання *“Чи достатньо задіяний потенціал самовиховання у школі?”* відповіли: так – 20 %, ні – 65 % опитаних, решта утрималися від відповіді. Педагоги запропонували пояснення з приводу того, чому процес самовиховання у школі налагоджений недостатньо: за браком часу, учні дуже перевантажені здобуванням знань, на все інше – часу обмаль; процес бажає бути масовішим; недостатньо задіяні класні керівники; у деяких школах немає психолога, а його допомога дуже доречна; сучасним дітям це більше потрібно, ніж педагогам, які звикли до “рівняння під лінійку”; учителям легше працювати з цілим класом, ніж з кожним зокрема; вчителі звикли виховувати учнів, а не сприяти їх самовихованню; треба більше працювати; потрібно дбати про своє самовиховання, щоб вимагати від інших; люди більше зацікавлені у матеріальному; низька обізнаність батьків і вчителів з цієї тематики, недостатньо літератури з цих питань у шкільній бібліотеці, відсутність технічних засобів у школі; діти дуже рідко відвідують бібліотеку, мало читають, мало спілкуються.

Отже, причини недостатнього розвитку процесу самовиховання у школі педагоги об’єктивно вбачають переважно у неготовності дорослих, у першу чергу вчителів, а часом у їх небажанні і невмінні організувати цей процес. Також перешкодою є стереотипи знансцентричної педагогіки, хоча сьогодні акцент робиться не на засвоєнні певної суми знань, а перш за все на формуванні життєвих компетентностей,

особистісному розвитку учнів і педагогів. Недостатня матеріально-технічна база школи, відсутність психолога, брак відповідної літератури у шкільній бібліотеці, низький рівень її відвідування учнями – також вагомі причини. А ось щодо браку часу, то, на наш погляд, цей аргумент суттєвий, бо самовиховання вимагає не стільки спеціально відведеного часу, скільки сформованих установок та мотивів, відповідного виховного середовища, створених зовнішніх умов, стимулювання і заохочення за досягнуті результати, тобто правильної розстановки пріоритетів.

Не можемо погодитися з відповіддю одного учасника опитування, який заявляє, що “самовиховання не повинно перевищувати виховання. Діти дуже пасивні і безвідповідальні”. Самовиховання не “перевищує” виховання, а його органічно доповнює. Як стверджують фахівці, виховання має сенс у середньому до 12 років, а далі воно повинно органічно перейти у самовиховання, і цей процес триватиме усе подальше життя. А пасивність і безвідповідальність наших дітей, а потім і дорослих громадян і є на наше переконання наслідком надмірної опіки над ними, ведмежої послуги своїм дітям, коли пропонуємо їм готові знання, вирішення проблем, не даючи їм свободи вибору, можливості прояву вільної творчої ініціативи, не заохочуємо нестандартне і критичне мислення, не рахуємося з дітьми як із самодостатніми особистостями... У зв'язку з браком педагогічного такту і педагогічної культури формуємо у наших дітей свідомість жертви, комплекс неповноцінності, занижену самооцінку, цинізм та інфантилізм й інші потворні явища, викоренити які у середовищі молоді можна лише налагодивши гуманістичні взаємини, практикуючи педагогіку співробітництва і життєтворчості.

Що слід зробити, щоб робота з самовиховання зайняла належне місце у виховному процесі школи? Маємо широкий спектр цікавих пропозицій: підвищувати самосвідомість учнів; створити стійку мотивацію; учні повинні усвідомити потребу у самовдосконаленні; переконати учнів у необхідності самовиховання, у можливості досягнення бажаних результатів; вести роз'яснювальну роботу; звертати більше уваги на проведення днів самовиховання, балів ввічливості, проводити зустрічі з батьками, на яких проводити бесіди з самовиховання; більше звертати увагу на самовиховання батьків, учнів, учителів; налагодити роботу з учнями та батьками; проводити більше бесід, лекцій, виховних заходів із зазначеної теми; навчити педагогів правильно організовувати процес самовиховання у школі; самому стати на шлях самовиховання; інформувати вчителів про необхідність проведення роботи з самовиховання; у першу чергу змінити мислення педагогів, їх самосвідомість; приділяти самовихованню учнів більше уваги з боку всіх учителів школи; організовувати спільні дії педагогічного колективу; педагогам необхідно активно вводити самовиховання в учнівському колективі; повинен бути приклад педагогів; власний приклад у роботі, поведінці, участь у громадському житті села, району; необхідно більше працювати; пра-

вильно організувати роботу, починаючи з дирекції школи та учителів; створити сприятливі умови; шкільне життя повинне сприяти активній діяльності вихованця, потрібно захопити його ідеєю самовиховання; шукати необхідний матеріал, телепередачі; регулювати проводити конференції, бесіди психолога з учнями; продумати методи і форми, цікаві дітям; належно спланувати гурткову роботу: за інтересами учнів, а не довантаженням учителів; організувати і збагачувати духовне життя вихованців; проводити медитації, педагогічні читання; запровадити у школі вивчення філософії, проводити більше круглих столів, диспутів із батьками, обов'язково впроваджувати у виховний план школи заходи із самовиховання; скласти плани роботи із самовиховання; розробити шкільну програму з самовиховання для учнів, батьків, учителів, щоб ця робота не була стихійною, випадковою; допомагати учням у самоконтролі, стимулювати цей процес різними методами і прийомами; контролювати поведінку учнів, виховувати повагу до старших, батьків, самоповагу, самодисципліну; зміцнити матеріально-технічну базу школи.

До цих змістовних і конструктивних пропозицій педагогів-організаторів варто прислухатися. Має бути вироблена освітня політика, спрямована на активізацію самовиховання усіх суб'єктів освітнього процесу.

І, нарешті, на запитання: *“Що ви думаєте про перспективи самовиховання у школі?”* 20 % опитаних не дали жодної відповіді, інші ж визнали, що самовиховання дуже потрібне і має зайняти у школі вагоме місце, з часом навіть одне з перших місць чи навіть перше у комплексній системі виховання. Воно забезпечить дружні відносини між учителями, учнями, дорослими і дітьми; дасть можливість учням більше розкритися і пізнати себе; допоможе у розвитку індивідуальних здібностей, нахилів учнів; творчих особистостей та та розкритті творчих здібностей дітей, сприятиме гармонійному розвитку. Але самовихованням і самоосвітою повинні займатися всі: від директора до першокласника, батьків. Має бути створена чітка концепція самовиховання. Щоб був результат, потрібна щоденна клопітка робота. Самовиховання займе належне місце у виховному процесі школи, якщо буде проводитися відповідна робота. Процес повинен налагодитись, бо запроваджуються програми самовиховання, та й люди стають більш самосвідомі. Наступне покоління буде вже інше, воно внесе зміни у навколишній світ і в педагогіку. Приділяючи більше уваги самовихованню, можна досягти гарного результату у вихованні дитини, її культури, поведінці.

Трапляються й поодинокі песимістичні думки щодо перспектив самовиховання. Деякі педагоги не впевнені, що самовиховання є перспективним, вони вважають, що самовиховання буде розвиватись, але дуже повільно. На їх думку, школа ще не готова до нього. Вчителі дуже перевантажені.

Ми переконані, що не можна чекати, коли школа буде готова до самовиховання, а активно розпочинати цей процес. Класні керівники, шкіль-

ні психологи, соціальні педагоги, педагоги-організатори, вчителі-предметники, бібліотекарі, заступники директора з виховної роботи та й сам директор – увесь педагогічний колектив повинен горіти ідеєю самовиховання, поглиблювати свої знання і вміння в цьому напрямі, формувати у самих себе компетентності самоосвіти і саморозвитку і допомагати в цьому учням і батькам.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Загальна закономірність розвитку педагогіки сьогодні полягає у переході від зовнішніх, примусових впливів на вихованців до формування більш свідомого їх ставлення до власного розвитку. Цей процес пов'язаний з усе більшим включенням елементів самовиховання у загальний виховний процес.

Рівень розвитку самовиховання, самовдосконалення є одним з показників соціально-морального здоров'я суспільства, ефективності й дієвості виховної роботи. Аналіз виховної практики дозволяє зробити висновки, що самовиховний потенціал особистості у її формуванні та розвитку ще не використовується достатньою мірою. До того ж, перебільшується вплив зовнішніх чинників у розвитку особистості, що приводить її до соціальної пасивності, морального утриманства, безвідповідального ставлення індивіда до власного розвитку, діяльності та стилю життя.

Самовихованню учнів сприятиме реалізація таких організаційно-педагогічних умов:

- розширення ціннісно-мотиваційного поля учня шляхом актуалізації цінностей самовиховання засобами виховного простору;
- збагачення змісту виховної роботи вчителів ідеями та концепціями розвитку та саморозвитку особистості, технологіями самовдосконалення і життєтворчості;
- запровадження інтерактивно-рефлексивних форм, методів та засобів професійного самовиховання педагогів у ході викладання спецкурсу “Організація самовиховання особистості”;
- формування досвіду самовиховної діяльності учнів на основі популяризації ідеї самовиховання, створення щоденників самоаналізу, програм самовиховання.

Для активного впровадження самовиховання у практику сучасної школи необхідні зміни у підготовці і перепідготовці педагогічних кадрів, зокрема запровадження спеціальних спецкурсів, які допомогли б учителям оволодіти основами комплексного людинознавства на ґрунті досягнень сучасної науки, навичками практичної духовності, духовними компетентностями, методами і прийомами самопізнання і самовдосконалення.

Адже діяльність педагога, який навчає молодих людей самовиховання, потребує від нього бути знавцем людської природи і творцем найбільшої цінності – гуманної, гармонійно розвиненої, сильної особистості, здатної реалізувати свій потенціал у служінні народові і людству.

Планомірне й систематичне залучення школярів до процесу самовиховання сприяє гуманізації освітнього процесу, утвердженню педагогіки співробітництва і життєтворчості, наближає створення школи майбутнього – школи саморозвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності: наук. видання / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. Помиткін Е. Психологічне забезпечення духовного розвитку дитини: програми роботи з дітьми від 5 до 18 років / Е. Помиткін. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с.
3. Сурмяк Ю.Р. Організація самовиховання особистості: навч.-метод. посіб. для вчителів і викладачів, організаторів виховного процесу / Ю.Р. Сурмяк, Т.Г. Тюріна, Л.Г.Кудрик. – Львів: ЛОІППО, 2011. – 80 с.
4. Трухін І.О. Основи шкільного виховання: навч. посібн./ І.О.Трухін, О.Т.Шпак. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.
5. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

В статтє показана роль педагогического персонала у самовоспитании и формировании личности, соотношение воспитания и самовоспитания в современной гуманистической педагогике; осуществлєн анализ состояния самовоспитания в общеобразовательных учебных заведениях, трудностей и проблем, которые тормозят организацию процесса самовоспитания, намечены пути их решения.

Ключевые слова: образование, воспитание, самовоспитание, самообразование, саморазвитие личности.

In this article shows role of pedagogical staff in self-education and personality, and self-education relationship of education in the modern humanistic pedagogy; Done analysis STATUS self-education in general educational establishments, difficulties and problems which hamper organization processes that use self-education, and namecheny path s decision.

Keywords: education, of education, self-education, self-education, self-education personality.

ПЕДАГОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ОСВІТИ

*Оксана Білик,
Юрій Козловський, Ірина Козловська
Олександра Божок
Дарія Бородій
Надія Василенко
Віктор Вдовченко
Іван Кириченко
Маріанна Кляп
Василь Кобаль
Микола Козирев
Людмила Лісунова
Олена Попадич, Василь Росул
Лілія Прудка
Валентина Самілик, Сергій Рудишин*

УДК.377.1

Оксана Білик, Юрій Козловський, Ірина Козловська

ОСОБЛИВОСТІ ПРИНЦИПУ ПРИЗНАЧЕННЯ ЗНАНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтовується доцільність введення дидактичного принципу призначення знань та висвітлюються деякі можливості сучасних підходів у процесі його реалізації. Цей принцип має бінарний характер і вимагає наукового обґрунтування на двох етапах: відбір змісту навчального матеріалу та структування навчальної інформації.

У дослідженні явища інтеграції пройдено тривалий та плідний шлях, зокрема у педагогіці. Лише означень терміну “інтеграція” нині налічується десятки, а ідеї інтеграції проникли фактично в усі галузі дидактики. У 1993 році на сесії ЮНЕСКО було прийнято трактування інтеграції знань як органічного взаємозв’язку, взаємопроникнення, що визначається її результатом – формуванням єдиної інтеграційної картини світу.

Система сучасної професійної освіти передбачає формування цілісних систем навчання, які знаходяться у взаємозв’язку і взаємозалежності, відображаючи такі компоненти як наука, техніка, виробництво, суспільство, людина та середовище. У процесі розвитку відбуваються зміни усіх компонентів цієї системи. У кожній навчальній дисципліні необхідно виокремити таку систему знань, яка повинна зберігатися в активній пам’яті учня і використовуватися протягом його професійної діяльності.

Водночас постійне збільшення обсягу навчального матеріалу в межах визначеного навчального часу конкретної дисципліни зумовлює вилучення з навчальних програм ряду тем, причому цей процес відбувається стихійно. Тому часто важливі поняття та закономірності випадають зі змісту навчання, а другорядні та застарілі відомості залишаються і перевантажують навчальний час учня. У такій ситуації «ядро знань перетворюється в абстрактну характеристику конкретної дисципліни, що важко оцінюється як з гносеологічної точки зору, так і позицій психофізіологічного стану. Зміст ядра знань, як правило, трактується викладачами суб’єктивно, виходячи з їх розуміння важливості того або іншого предмета або абстрактної необхідності його практичного застосування в подальшій практичній діяльності молодого фахівця” [8, с.15]. На сучасному етапі формується інтегративний тип пізнання в навчальному процесі, поєднуючи емпіричний досвід, теоретико-методологічні засади, основи системного та творчого мислення, проблемний та діяльнісний підходи тощо.

У розробці шляхів формування функціонального повного мінімуму загальноосвітніх та професійних знань учнів професійно-технічних навчальних закладів ми спиралися на праці С. Гончаренка [2], І. Логвинова [5], В. Оконя [6], А. Данилюка [3], В. Самойлова [8], Н. Гаврилова [1] та інших.

Мета пропонованої статті – обґрунтування принципу призначення знань як реалізації вимог інтегративного підходу до формування змісту сучасної професійної освіти.

У формуванні змісту сучасної освіти доцільно враховувати, що знання має різне цільове призначення, а не лише групується за ознакою “знання про...”. Науково обґрунтоване співвідношення теоретичного та практичного знання повинно спрямовуватися на формування творчої особистості. У цих підходах прослідковується вплив на деякі аспекти сучасної освіти. По-перше, це формування баз знань, тезаурусів тощо, а по-друге, розгляд знань у контексті їх функцій у навчальному процесі. Інтегративний та системний підхід повинні розглядатися в єдності, в останні роки з’явилися наукові праці у цьому напрямі не лише загальнонаукового, але й освітнього характеру.

Предметна роз’єднаність стала однією з причин фрагментарності світогляду учнів у той час, коли в світі переважають тенденції до економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції. Традиційна система навчання має справу з багатьма навчальними дисциплінами, які “змістово та методологічно не узгоджуються між собою; її організаційний принцип – це предметоцентризм – функціонування навчальних предметів як автономних освітніх систем” [3, с.11]. Ізольоване вивчення навчальних предметів, їх слабкий зв’язок один з одним породжують серйозні труднощі у формуванні в учнів цілісної картини світу, заважають органічному сприйняттю культури.

Такий стан практики дидактичного процесу у професійній школі пов’язаний з тим, що часто не враховуються у його плануванні та підготовці загальнонавчання у методології та наукознавстві особливості розвитку наукового пізнання, а саме: нерозривна єдність процесів інтеграції та диференціації наук (у навчальному процесі часто акцентується лише одна з них); системний підхід до постановки та розв’язання професійних проблем можливий лише на основі інтеграції результатів досліджень фахівців різних галузей знання; наростаюча тенденція до математизації, кібернетизації наук; суттєве зростання ролі взаємопроникнення та взаємовикористання методів різних наук; прискорення розвитку наук та скорочення часу між теоретичним розв’язанням проблеми та впровадженням її у практику тощо. Тому сучасний розвиток освіти як системи повинен реалізуватися через системні знання, які формуються лише на основі інтеграції гуманітарних, природничо-математичних, прикладних та інших наук.

На початку минулого століття педагоги намагалися відійти від предметної системи і інтегрувати навчальний матеріал у певній узагальненій

формі, щоб формувати в учнів цілісні, узагальнені поняття. В основу узгодження матеріалу було покладено принцип “економії розумової роботи”. Навчальні плани у цей час мали ряд недоліків, більшість з яких, на жаль, збереглися до нашого часу: багатопредметність, відсутність органічного зв'язку між окремими навчальними предметами та їх циклами, перевантаження окремих предметів другорядними відомостями, традиційне бажання педагога висвітлити навчальний предмет як основу певної науки чи галузі знання, ізольовано від інших тощо.

Намагання уникнути перевантаження учнів шляхом вилучення окремих дисциплін з навчальних планів (яке практикується до сьогоднішнього дня), викликає протилежний ефект. Учні залишаються слабо-підготованими фахівцями, або потребують доучування під час чи після закінчення навчального закладу.

Сучасна освіта, заснована на інтеграції різних методів і різних наук, “сприяє цілісному усвідомленню світу і приросту креативного потенціалу особистості: коеволюція людини, природи і суспільства зумовлює етичні принципи гармонізації їх співіснування, а в середовищі освіти – відхід від предметної диференціації наукового знання як засобу ефективності навчання і пошук оптимальних шляхів інтеграції знання. Диференційоване готове знання формує репродуктивне мислення. Інтеграція ж знань неможлива без застосування творчих зусиль. Системний аналіз передбачає міждисциплінарність” [7, с.36]. Наукова картина світу, відтворена методом системного аналізу, є моделлю, в основі якої лежать дані конкретних наук про природу і суспільство. Оволодіння навичками системного аналізу сприяє формуванню творчого мислення, реінтеграції інформації на новому якісному рівні з розумінням системних зв'язків. Тільки добре зрозуміле знання дає якісний приріст особистості.

Структура дидактичних принципів спричинюється структурою законів і закономірностей навчання. Дидактичні принципи розвиваються і уточнюються, а відомі принципи поглиблюються та розширюються. Деякі принципи визначаються як нові (принцип розвивального навчання, оптимізації навчального процесу). Вони взаємопов'язані, причому далеко не завжди враховується функціональна природа взаємозв'язку всіх принципів дидактики. Для опису системи дидактичних принципів у контексті інтегративного навчання доцільно, на нашу думку, визначити взаємозв'язки кожного принципу з усіма іншими.

Розв'язання проблеми змісту освіти повинно давати характеристику тих базових категоріальних структур, які повинні бути сформовані у певному типі школи і на певному етапі освіти; вказувати і класи тих об'єктів, включення яких у сферу пізнавальної діяльності дає можливість сформувати саме ту категоріальну сітку, яка формується в рамках певного типу світогляду.

У професійній педагогіці розроблені деякі вимоги, яких доцільно дотримувати в процесі інтеграції, а саме: економічність (ущільнення та

концентрація навчального матеріалу, усунення дублювання в їх викладанні), професійна спрямованість у вивченні природничо-математичних дисциплін (здійснення їх інтеграції на базі предметів професійного циклу), постійність інтегративного базису, інтеграція двох навчальних предметів на базі одного, цілісність і рухливість навчальних дисциплін, можливість їх інтеграції на варіативному професійно-технічному базисі, наявність достатнього обсягу навчального матеріалу, який може бути вивчений на базі іншого навчального предмета, орієнтація на проблемне вивчення загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, динамічність процесу інтеграції, обумовленої розвитком науки, техніки та виробництва.

Однією з важливих передумов грамотного вироблення загальноосвітнього мінімуму має бути чітке визначення мети вивчення того чи іншого матеріалу. “Відсутність провідної концептуальної ідеї при відборі матеріалу для вивчення не враховує інтересів і потреб учня, перевантажує курси основ наук, порушує їх цілісність, пояснює еkleктичність і надмірне захоплення фактологією” [2, с.85]. На нашу думку, принципи сучасної дидактики доцільно доповнити принципом призначення кожного з елементів знань, виділивши його загальноосвітню та прикладну мету.

Нами було складено перелік усіх понять, які вивчаються в курсі природничо-математичних, загальнотехнічних та спеціальних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах будівельного профілю для спеціальності машиністів будівельних кранів. Цей перелік проаналізовано на призначення, тобто визначено конкретну мету наявності кожного поняття у змісті навчання.

Для вимірювань використано умовну шкалу з такими одиницями: фундаментальне знання для формування світогляду, загальнотехнічне знання для освоєння спеціальних знань, спеціальне знання для освоєння професії, застарілі спеціальні знання (описи пристроїв, які виходять з ужитку тощо), другорядні знання (фактологічні про спеціальні пристрої, які стосуються суміжних професій), знання без конкретного призначення, включені у навчальні програми двома шляхами (автоматичним перенесенням з основ відповідної науки чи включенням в умови певної модерністської течії в освіті), знання, які механічно дублюються у загальноосвітньому та професійному циклах навчання.

Загальна кількість понять (близько 3000) умовно прийнята за 100 відсотків. Аналіз показав, що склад знань не відповідає основним вимогам дидактики та сучасної професійної освіти. Перш за все надзвичайно низьким є відсоток фундаментальних знань, які є принципово важливими не лише для загальноосвітньої, але й для професійної підготовки кваліфікованого, творчо мислячого фахівця. У ранг фундаментальних ми не зараховували тих загальнонаукових та конкретнонаукових понять, які залишилися в освіті з часів посиленого, необдуманого начинення її змісту невивраджено великою кількістю спеціальних понять з основ

наук. Значну кількість навчального часу забирають застарілі та другорядні знання.

Структурування знань базується на такому впорядкуванні змісту, яке пов'язане з виділенням відповідних для цього змісту систем, а в них – складових і зв'язків між ними. Порівняння цих систем між собою слугує впорядкуванню їх, при цьому визначається місце окремих систем у програмі з врахуванням сфери застосування та характеру їх складових і зв'язків. Одні з систем мають більш загальний характер, створюють основний зміст, інші – більш спеціалізовані та слугують додатковими. Поруч з предметними та логічними структурами в змісті освіти можливим є поділ на повні та неповні структури [6]. Повна структура містить матеріал, готовий для сприйняття, а неповна структура – це проблема недостатніх даних (чи даних багато, а треба вибрати і доповнити ті, які формують сподіване ціле). Доцільно обмежитись необхідним мінімумом понять з одного боку, і забезпечити їх повторюваність – з іншого; різні поняття вступають і можуть вступати в різноманітні зв'язки (відношення) з іншими.

Одним з актуальних питань при структуруванні знань представляється аналіз ефективності створеної структури. Простір знань являє собою нескінченне число понять і вмінь, зв'язаних між собою структурними зв'язками різного характеру. Цей простір знань може бути розділений на замкнуті області (поля знань), усередині яких існують однорідні зв'язки. Отже, у загальному просторі знань можна виділити зрізи (області знань), які мають чітку замкнуту структуру зв'язків. Між цими областями також існують структурні зв'язки, що поєднують весь простір знань. Чим більше понять або вмінь (структурних вузлів) полягає в цій області знань, тим ширший зріз простору знань, тим більше структурних зв'язків. У вершині двостороннього нескінченного конуса міститься загальне поняття – простір знань. Чим далі від вершини, тим більша кількість понять або вмінь утримується в цьому зрізі (області знань) [1]. Головним завданням при вивченні структурних зв'язків між областями, а також зв'язків усередині області є точна диференціація понять, створення єдиної замкненої логічної схеми. У інших випадках область знань не може бути представлена у вигляді окремого структурного елемента, структурного вузла.

За Н.Гавриловим, “структурний вузол – це сукупність логічних, семантичних, інформаційних і інших зв'язків усередині цієї області знань. Обов'язковий структурний вузол – мінімальна кількість структурних вузлів нижчої категорії, що перебуває на мінімальній відстані від вузлів вищої категорії. Поняття першої категорії – це сукупність понять, які складають у цілому основне поняття, а поняття другої категорії – уся сукупність понять, що становлять у цілому поняття першої категорії. Аналогічно діляться на різні категорії й уміння. Горизонтальні основні зв'язки – це зв'язки між категоріями понять, вони мають причинно-на-

слідковий характер і припускають логічне продовження одного поняття стосовно іншого, від загального до часткового. Вертикальні основні зв'язки – це зв'язки між поняттями у межах однієї категорії. Початком вертикальних зв'язків завжди є основне поняття, закінченням – кінцева мета при вивченні області знань. Вертикальні зв'язки дозволяють замикати структурні вузли однієї категорії в логічну структуру. Замикання вертикальних зв'язків “відбувається при єдиній умові: кількість структурних вузлів цієї категорії повинне відповідати як мінімум кількості обов'язкових понять категорії. При відсутності вертикальних зв'язків неможливо досягти повністю кінцевої мети структурування області знань” [1, с.49-50].

При структуруванні простору знань цей автор виділяє кілька способів структурування, які відрізняються один від одного способом виділення областей знань із загального їх простору: спосіб, що відповідає принципу кругового нашарування (зв'язки, що існують між категоріями понять, не є жорсткими; виділення відбувається тільки в одному напрямі: зріз виконується по структурних вузлах однієї категорії); спосіб, що відповідає принципу розширення (зв'язки, що існують між категоріями понять, не є жорсткими або відсутні; виділення областей відбувається за декількома напрямками; зріз виконується по структурних вузлах однієї категорії); спосіб, що відповідає принципу послідовних ступенів (зв'язки, що існують між категоріями, є жорсткими; виділення відбувається тільки в одному напрямі, зріз виконується по структурних вузлах однієї категорії). Прикладом структурування знань за принципом послідовних ступенів може бути будь-яка інструкція або правило, тому що інструкція передбачає однозначність дії, і те, що зв'язки між структурними вузлами є жорсткими.

Ще одним способом структурування змісту навчання, близьким до наших поглядів, є розгляд ядра знань як інформаційної системи Н. Самойловим [8]. Він виходить з того, що потреба в масиві інформації з конкретної дисципліни у різних сферах діяльності принципово різна. Відсутність взаємозв'язку (або слабкий взаємозв'язок) між навчальними дисциплінами приводить учня до ситуації, коли традиційний спосіб формування ядра знань не дає йому можливості підтримувати в робочому стані шлях доступу до формально засвоєної інформації, яка активно не використовується. Ці шляхи можуть взагалі атрофуватися, особливо якщо учень не дуже добре володіє алгоритмом пошуку. Для міцного засвоєння матеріалу, що формує ядро знань, необхідне його послідовне детальне опрацювання в ході вивчення декількох дисциплін, природно, в ракурсі їх специфічних особливостей: при русі від однієї дисципліни до іншої треба підійматися на новий рівень пізнання. Розробка ядра знань з конкретної дисципліни у формі довільних і суб'єктивних методичних документів часто не відображає ні реального рівня знань учнів, ні потенційних можливостей майбутнього фахівця, ні вимог виробництва.

З цієї точки зору сукупність відомостей, що отримуються студентом з певної дисципліни, утворює її інформаційне поле, що характеризується вибіркою ключових слів, які нарівні з основними положеннями дисципліни дозволяють формувати алгоритм пошуку необхідної інформації в пам'яті суб'єкта навчання. Вивчаючи за період навчання декілька десятків дисциплін, учень у свідомості формує відповідну кількість інформаційних множин. Але якщо ці множини виявляються ізольованими, шанси сформувати активні знання вельми низькі, а рівень підсумкових знань залежить насамперед від індивідуальних особливостей психіки і пам'яті учня.

Більш високим рівень сприйняття і відтворення знань стає "при перетині інформаційних множин, причому чим вище порядок ядра знань, тим частіше суб'єкт навчання зустрічається з конкретним набором термінів, схем, методів розрахунку, конструкцій апаратів і тим вища імовірність міцного, довготривалого і активного засвоєння матеріалу, загального для деякої групи дисциплін" [8, с.16]. Найбільш стійке ядро знань, природно, формується в концентричній системі планетарного типу, коли знання, що містяться в дисципліні більш низького рівня, повністю використовуються в дисциплінах більш високого порядку. Така інформаційна система найбільш вірогідна у підготовці фахівців гуманітарного і природничо-наукового профілю, у навчальних закладах технічного напрямку більш поширена кластерна система знань.

Виходячи з вищезазначеного, пропонуємо вводити принцип призначення знань: обґрунтування конкретної (загальноосвітньої чи професійної) мети включення кожної підсистеми знань у зміст навчання з урахуванням вікових можливостей та рівня підготовки учнів. Аналіз обґрунтованості загальноосвітньої чи професійної цілей, включення конкретних знань у зміст навчання базується на узагальненні теоретичних та експериментальних досліджень.

Одним з важливих аспектів реалізації принципу призначення знань є аналогія з законами Ранганатана в галузі бібліотекознавства, які достатньо повно відповідають сучасному уявленню про функціонування та розвиток нових інформаційних технологій в освіті. Перефразовуючи вказані закони бібліотекознавства, їх можна формулювати таким чином [10, с.215]: інформація призначена для користування; кожній інформації – свого користувача; кожному користувачу – свою інформацію; збільшення швидкості доступу до інформації економить час та підвищує ефективність її використання користувачем; інформаційна система (ресурси) – це організм, що зростає і розвивається.

Однак найбільші труднощі завдають знання, які не мають конкретного призначення і тримаються у змісті навчання "на всякий випадок". Саме вони, разом з застарілими та другорядними знаннями перевантажують зміст навчання. Ці факти підтверджують доцільність пропонованого принципу призначення при структуруванні знань.

Таким чином принцип призначення знань як ефективний засіб формування функціонального мінімуму змісту навчання доцільно реалізувати на основі інтегративного підходу, який дає можливість одночасно враховувати запити усіх навчальних курсів (а не одного) і проводити відповідне структурування навчальної інформації.

До подальших напрямів дослідження відносимо розробку конкретних технологій структурування інтегрованих знань з урахуванням принципу призначення у професійній освіті.

Список використаних джерел

1. Гаврилов Н.А. Анализ структуры знаний методом S-диаграмм /Н.А. Гаврилов // Открытое образование. – 2002. – №3. – С.48-51.
2. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація /С.У. Гончаренко // Неперевна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С. 81-98.
3. Данилюк А.Я. Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании /А.Я. Данилюк // Педагогика. – 1998. – №2. – С.8-12.
4. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи) /І.М. Козловська. – Львів: Світ, 1999. – 302с.
5. Логвинов И.И. Философия образования и педагогика: точка зрения дидакта / И.И. Логвинов // Педагогика. – 1997. – №3. – С.105-110.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику /В. Оконь. –М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
7. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пос. / отв. ред. М.В.Буланова-Топоркова:– Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
8. Самойлов Н. Ядро знаний как информационная система /Н. Самойлов // Вестник высшей школы. – 2002. – №2. – С.15-18.
9. Сачков В.Н. Комбинаторные методы дискретной математики /В.Н. Сачков. – М.: Наука, 1977. – 420с.
10. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – 486с.

В статтє обоснована целесообразность введения дидактического принципа назначения знаний и освещены некоторые возможности современных подходов в процессе его реализации. Этот принцип имеет бинарный характер и требует научного обоснования на двух этапах: отбор содержания учебного материала и структурзация учебной информации.

In the article expedience of introduction of didactic principle of setting of knowledges is grounded and some possibilities of modern approaches are lighted up in the process of his realization. Binary character has this principle and requires a scientific ground on two stages: selection of maintenance of educational material and strukturszation of educational information.

УДК 371.134:81'246.2

Олександра Божок

БІЛІНГВІЗМ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розкривається зміст лінгводидактичної системи навчання англійської мови як другої на основі концептуальних засад білінгвізму. Аргументовано досліджується білінгвальний підхід у галузі мовно-методичної підготовки студентів. Автор виокремлює лінгводидактичні засади навчання майбутніх вчителів англійської мови, виходячи зі змісту мовно-методичної компетентності студентів. Спираючись на досвід та дослідження педагогів, автор розкриває зміст компонентів лінгводидактичної підготовленості майбутніх вчителів.

Ключові слова: лінгводидактична система, білінгвальний підхід, компоненти мовно-методичної підготовки.

Професія вчителя відіграє величезну роль у становленні особистості, у формуванні багатостороннього розвитку дитини. Вчитель стає свого роду наставником в житті кожної людини, у якій процес творчості і натхнення на розвиток та на навчання починається з самого дитинства. Підготовку до навчання у школі дитина починає з дошкільного закладу. У школі молодший школяр зустрічається з низкою предметів, які є вже знайомими з дитсадка, але існують такі, наприклад, як іноземна мова, які є важкими для сприйняття дитини. Тут одразу вступає в роль вчитель, який отримав особливу спеціальну підготовку і має організувати весь процес навчання розумно, активно, багатосторонньо та динамічно.

На думку В.А. Ляпунової, сам процес лінгводидактики напряму пов'язаний із терміном «двомовність», оскільки йде мова про засвоєння другої мови. «Двомовність або білінгвізм – це володіння людиною двома мовами на рівні їх розуміння та вільного спілкування. Людину, яка володіє двома мовами називають білінгвом / біглотом» [4;13].

Білінгвізм сприяє бажанню людини отримати нові знання, зрозуміти цілу систему усіх мов, які є спорідненими та об'єднані в одну групу, або ж входять у склад зовсім різних груп зі своїми фонетичними, семантичними, лексичними, граматичними мовними нормами.

Мовні норми набувають актуальності в одночасному процесі вивчення двох мов як мінімум. Коли дитина приходить до школи, вона знайомиться з низкою дисциплін, серед яких іноземна мова займає одне з головних місць. Як показала практика, в початковій школі немає таких проблем вивчення жодного предмета, як вивчення іноземної мови. Будь-яка іноземна мова не повинна вивчатися доти, доки дитина не засвоїла основні

принципи і норми рідної мови. Відомо, що стосовно кожного школяра цей процес удосконалюється в різному віці, але існує одне правило – рідна мова має стояти завжди на першому місці в навчанні, а друга (іноземна) вивчається на базі рідної. Ці два процеси вивчення мов зазвичай відбуваються паралельно, тільки-от рідна мова є складом природної суті дитини, а іноземна крок за кроком наслідує механізм навчання мови.

В нашій статті ми розглядаємо лінгводидактичні засади навчання іноземної мови (зокрема англійської) як другої, тому що перша мова, яку вивчають молодші школяри – це рідна мова (українська). Діти ще не дуже гарно володіють українською мовою, щоб на засадах та принципах білінгвізму, іншими словами, на системній будові мови, вивчати другу.

Дитині для оформлення думки ще не вистачає слів. Це зумовлено психофізіологічними труднощами у спілкуванні. Тому вкрай необхідним є факт врахування вчителем мовних норм, які будуються на принципах вивчення другої мови на основі першої (рідної).

Дослідження В.А. Ляпунової присвячені визначенню лінгвістичної інтерференції всіх рівних мов, серед яких такі:

- фонетична інтерференція (визначає орфоепічні та акцентологічні помилки при вивченні мови);
- лексична інтерференція (зосереджує увагу на використанні в мовленні однією мовою повнозначних слів іншої, а також використання слів у значеннях, властивих іншій мові);
- граматична інтерференція (припускає утворення слів і частин іншої мови, нетипове для рідної мови, а також визначає граматичні, морфологічні та синтаксичні помилки).

Основна мета, яка ставиться вчителем перед учнями в ході навчання іноземній мові – це набути знання, вміння та навички використовувати іноземну мову в ході міжкультурного спілкування. Вчитель, у свою чергу, має сформувати в учнів знання, вміння та навички іншомовного спілкування таким чином, щоб рівень комунікативної компетенції відповідав би за спілкування в різних сферах. Так, основним завданням учня є насамперед володіння навичками усно спілкуватися іноземною мовою в різних сферах життєдіяльності: навчально-науковій, побутово-трудовій, соціальній, культурній, бізнесовій та ін. Учень має вміти читати тексти різних жанрів та писати іноземною мовою, розуміти прослухане та вміти зрозуміти й відповісти, передати усно та письмово будь-яку інформацію розвивати навички усного мовлення у формах діалогу та монологу.

У процесі професійної підготовки у студентів повинні остаточно сформуватися поняття, якими якими потрібно володіти сучасним спеціалістам – вчителям англійської мови в школі, та якими якими вони наділяють своїх майбутніх учнів, в якій формі має проходити комунікативна спрямованість, навчально-виховний процес та професійно спрямована діяльність. Вчитель початкових класів власним прикладом та індивідуальним підходом має забезпечити такий зміст педагогічних

приймів, який би виділяв моральний потенціал випускника педагогічного вищого навчального закладу.

Оскільки мова йде про підготовку студентів для отримання спеціальності вчителя англійської мови в школі, то можна сміливо називати студентів бігломами та застосовувати прийоми та методи підготовки перш за все з точки зору навчання другої мови (в нашому випадку іноземної – англійської).

Дидактична система готовності студентів включає репродуктивно-комунікативний, професійно-орієнтований, творчо-комунікативний та аналітико-коректувальний етапи, де дидактичні умови забезпечують урахування самостійної роботи, міжпредметні психолого-педагогічні, методичні й лексико-фахові дисципліни, становлення майбутнього вчителя як особистості, професійно спрямованої до викладання свого предмета в школі (С.В. Будак) [1].

Сама підготовка майбутніх спеціалістів – вчителів англійської мови у початкових класах – у вищому навчальному закладі відбувається за такою схемою. У педагогічних закладах навчальний план включає введення дисциплін педагогіки, методики викладання, психології (вікової і соціальної), професійної підготовки. Студенти проходять за час навчання курси лексикології, історії мови, практики мови, теоретичної та практичної граматики та фонетики, літератури країни, мова якої вивчається та ін.

Курси лекцій зобов'язані забезпечувати підготовку майбутніх спеціалістів в теоретичному та практичному аспектах, але така задача може вирішуватися лише за умови, якщо вся діяльність педагогічних закладів будуватиметься лише на підготовці вчителів для школи і випускники будуть орієнтуватися лише на свою подальшу професію – вчитель англійської мови початкових класів.

У ході вивчення курсів лекцій основних предметів навчального плану (за В.І. Крамаренко) можна виділити три компоненти професійної підготовки студентів: отримання научно-теоретичних знань з обраної спеціальності, необхідних майбутньому вчителю; формування практичних навичок з обраної спеціальності, необхідних майбутньому спеціалісту; отримання професійно-педагогічних навичок, необхідних вчителю у його навчальній, виховній, науковій, методологічній діяльності.

Стосовно першого компоненту, то базові знання закладаються завдяки кожній дисципліні, що вивчається. Так, наприклад, практика мови закріплює та розширює словниковий запас, комунікативну спрямованість, вміння говорити, читати та писати; теоретичні дисципліни фонетики та граматики допомагають зрозуміти мову як систему, удосконалюють правильну вимову слів, звуків, речень та граматично правильну будову; курси країнознавства та історії мови доповнюють знання з історії країни, народу і мови, що вивчається.

Формування другого компонента практичних знань з обраної спеціальності будується завдяки розширенню словникового запасу загальнонаукової, загальнодидактичної, теоретичної та загально-використовуваної термінології [3].

Щодо останнього компонента, то професійно-педагогічні навички набуваються завдяки загально професійним знанням з загальнополітичних, педагогічних та спеціальних циклів.

Крім того, як припускає в своїх дослідженнях В. Редько, неабияким важливим компонентом є мотив готовності до творчо-професійної діяльності. Якщо студент розуміє важливість отримання своєї спеціальності, значущість поставлених перед ним завдань, то він успішно проходить крізь всі створені спеціально для нього умови задля результату професійної підготовки [5].

Вчений виділяє такі компоненти формування мовної готовності до отримання професії вчителя:

- цільовий;
- змістовий;
- процесуальний;
- оцінювальний.

Перший, цільовий компонент, бере початок від потреб суспільства у вчителів. Другий, змістовий, має структуру вмінь, знань та навичок, якими повинен володіти студент з дипломом вчителя іноземних мов. Процесуальний компонент вміщує зміст самої підготовки вчителя у вищому навчальному закладі, набір предметів, вибір підручників, технологічно-базовий процес, який передбачає підкріплення лінгводидактичними заходами, а оцінювальний компонент формується за допомоги контролю з боку вищого навчального закладу та самоконтролю студентом його набутих знань, визначення результатів, змісту та системи підготовки, ефективності індивідуального підходу до оцінки форм та методів, доцільність дидактичного та лінгводидактичного підходів оцінки якості підготовки спеціалістів з англійської мови у молодшій школі [5;103].

Отже бачимо, що випускник педагогічного вищого навчального закладу повинен володіти знаннями, вміннями на навичками, щоб бути підготовленим спеціалістом – вчителем англійської мови у початкових класах.

Студент повинен враховувати індивідуальні психофізіологічні особливості дітей. У дітей молодшого віку переважно розвинені слух, візуальне сприйняття, уява, мислення, процеси пам'яті. Враховуючи всі вікові й психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, можна цілеспрямовано впливати на мотивацію навчання та засвоєння англійської мови учнями. «Діти цього віку мають не тільки сприятливі природні передумови до вивчення іноземної мови (добре розвинутий фонематичний і звуковисотний слух, точна імітація, схильність до наслідування, потреба у спілкуванні та ін.), але і мають разом з цим певні вікові психофізіологічні та індивідуальні особливості, які перешкоджають вивченню іноземної мови» [2;15].

Вчитель виступає у ролі натхненника у багатосторонньому розвитку дитини. Вчитель відіграє важливу роль у становленні учня як особистості, бере участь у виборі дитиною сфери діяльності, на яку буде орієнтуватися, і завдяки цьому підкріплює свій педагогічний досвід та самовдосконалюється. Саме тому процес навчання для вчителя та учня є єдиним та нероздільним.

Список використаних джерел

1. Будак С.В. Дидактичні умови підготовки майбутніх педагогів до навчання англійської мови дітей дошкільного віку: автореф. дис... канд.. пед. наук: 13.00.04 / С.В.Будак.– О., 2003.– 20 с.
2. Губенко Т.В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови учнів початкової школи. Навчально-методичний посібник для студентів 1 – 5 курсів педагогічного факультету спеціальності «Початкове навчання та мова і література (англійська) /Т.В. Губенко. – Миколаїв. – 2006.– С.15.
3. Краморенко В.И. О профессиональной направленности в преподавании лекционных курсов по циклу специальных дисциплин на факультете иностранных языков пединститута // Вопросы профессиональной подготовки студентов / В.И.Краморенко, Э.М. Береговская, А.С. Зверева (отв. редактор), Л.И. Никольская. – Смоленск, 1974. – 89 с.
4. Ляпунова В.А. Лінгводидактичні засади індивідуалізації та диференціації навчання дітей дошкільного віку української мови: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 /В.А. Ляпунова; Південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 1995.–172 с.
5. Редько В. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи. Методичний посібник для вчителів іноземних мов. – К.: Генеза, 2007. – 136 с.

В предлагаемой статье раскрывается содержание лингводидактической системы обучения английскому языку как второму на концептуальных основах билингвизма. Аргументировано исследуется билингвальный подход в системе подготовки лингвометодической компетентности учителей английского языка. Автор выделяет лингводидактические основы обучения будущих учителей английского языка, исходя из содержания лингвометодической подготовки студентов. Опираясь на опыт и исследования педагогов, автор раскрывает содержание лингводидактической подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: лингводидактическая система, билингвальный подход, компоненты лингвометодической подготовки.

This article raises the problem of the content of linguistic and didactical system of elementary school teachers training on the basis of bilingualism. The author investigates the content of bilingual approach of linguistic and methodological competences of school English teachers. The author emphasizes the linguistic and didactical approach on the basis of the content of linguistic and methodological training. The author is guided on the researchers' experience and reveals the content of linguistic and didactical future teachers' training.

Keywords: *linguistical and didactical system, approach of bilingualism, components linguistic and methodological.*

УДК 378. 141

Дарія Бородій

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

У статті здійснений теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми менеджменту загалом, а також проаналізовані особливості окремого його напрямку – педагогічного менеджменту. Автор характеризує чинники, які визначають техніку управління освітою, дає тлумачення принципів педагогічного менеджменту.

Ключові слова: менеджмент, педагогічний менеджмент, управління освітою, менеджер освіти.

Постановка проблеми. Кожне суспільство створює систему освіти, адекватну своїй суті й соціальному розвитку. В освіті відображені проблеми суспільства у конкретний історичний період. Однак нині загальний культурний прогрес і темпи економічних змін визначають тенденцію розвитку освітньої системи. Не розуміти цього – значить залишатися на узбіччі загальноосвітнього розвитку. Тому внутрішня динаміка саморозвитку освітньої системи відповідає потребам суспільства і суттєво впливає на його поступальну ходу. Науковці вдаються до так званих педагогічних технологій сучасності, у більш вузькому значенні – це система теоретично обґрунтованих принципів та правил, а також відповідних їм прийомів та методів ефективного досягнення педагогом цілей навчання, виховання та розвитку школярів. Поняття сучасних технологій в освіті поширилось і на сферу адміністрування та управління вищими навчальними закладами, тому сучасні науковці педагогічної сфери розробляють та втілюють в життя таке поняття, як «педагогічний менеджмент».

Аналіз дослідження проблеми. Сучасний вищий навчальний заклад – складна соціально-педагогічна система, і управління, або менеджмент, є однією з найважливіших її характеристик. «Менеджмент» –англійською означає «управляти». Як вважає Н.І. Кабушкін, це «наука і мистецтво перемагати, досягати поставлених цілей, використовувати працю, мотиви поведінки, інтелект людей»[5].

Термін «управління» ширший, ніж термін «менеджмент» тому, що застосовується до різних видів людської діяльності (наприклад, керувати автомобілем, технічними системами). Менеджмент означає управління соціальними та економічними процесами на рівні організації, управління господарською діяльністю та персоналом.

Питання освітнього менеджменту знайшли своє відображення в дослідженнях Г. Демиденка, Л. Кравченка, В. Крижка, Т. Шамової, І. Яки-

манської, які спробували розкрити його сутність і складові, визначили його як самостійний вид управління.

Мета нашої роботи – визначити психолого-педагогічні основи педагогічного менеджменту через теоретичний аналіз різних підходів до тлумачення поняття «менеджмент» та вивчення сутності змісту принципів педагогічного менеджменту.

Виклад основних положень. Термін «менеджмент» – латинського походження, складова цього слова – manus – означає рука. Спочатку це поняття належало до сфери управління тваринами та означало мистецтво управління кіньми. Пізніше це слово перейшло у сферу людської діяльності та набуло значення науки та практики управління людьми та організаціями.

Тож можна сказати, що «управління» і «менеджмент» є синонімами. У світі немає конкретного поняття менеджменту, однак деякі автори характеризують його, як управління виробництвом та як сукупність принципів, методів, форм управління виробництвом з метою підвищення його ефективності та прибутковості.

З першого погляду не можна побачити нічого спільного з підвищенням прибутковості виробництва і підвищенням ефективності освіти, однак, як свідчать результати дослідження, управління та організація освітнього процесу впливають на кінцевий результат – підготовку висококваліфікованих фахівців. Цікавим є той факт, що стародавні філософи вважали причиною неправильного розвитку суспільства відсутність належного управління або порушення старшинства між людьми.

Проаналізувавши поняття менеджменту в освіті за її складниками варто подати декілька варіантів розуміння цього поняття в цілісності. Загалом, сучасні автори говорять про «педагогічний менеджмент» як про комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчально-виховним та навчально-пізнавальним процесами, спрямований на підвищення ефективності цих процесів в умовах розвитку ринку освітніх послуг, чи як про комплекс принципів і технологізованих способів управління освітнім процесом для підвищення його ефективності та використання творчого потенціалу не тільки керівників закладів освіти, а й їх педагогів, учнів, студентів, слухачів.

В останні роки в науковій літературі з'явився термін «педагогічний менеджмент», який пов'язаний з управлінням різними сферами життєдіяльності установ системи освіти. Як зазначає В.П. Симонов [10, с. 29], «педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності». На думку автора, освітній процес – це сукупність таких складових: навчально-пізнавального, навчально-виховного і самоосвітнього процесу.

Управління (або менеджмент) означає свідоме регулювання складних процесів і відносин, що протікають чи наявні у вищому навчально-

му закладі (навчальних, виховних, наукових, методичних, організаційних, господарських), з метою отримання високих результатів за певний період при використанні оптимальних засобів і ресурсів.

Головний сенс управління вищим навчальним закладом полягає в цілеспрямованому впливі його адміністрації, колегіальних органів на структурні підрозділи навчального закладу, професорсько-викладацький склад та студентів для отримання оптимальних результатів у освітньо-виховному процесі, професійній підготовці фахівців. У вищій школі управління поширюється на її структурні підрозділи та професорсько-викладацький склад, а через них – на навчально-виховний процес і наукову роботу. Усередині кожного вузу формується своя система управління і керівництва його діяльністю, що складається з двох підсистем: керуючої і керованої. Провідною є керуюча підсистема, яка об'єднує керівників навчального закладу та його структурних підрозділів, колегіальні органи, професорсько-викладацький корпус, частково – обслуговуючий персонал.

Поняття «менеджмент» по-різному трактується у науково-методичних джерелах [1, 2, 6,7]:

- наука та мистецтво – мистецтво, що, як і будь-яка наука, базується на концепціях, теоріях, принципах, формах, методах;
- процес – інтеграційний процес з професійного формування організації та управління нею відповідно до цілей із використанням визначених засобів;
- функція – виконання функцій планування, організації, координації, мотивації, контролю праці робітників для досягнення організаційних цілей;
- апарат управління – ефективне використання та координація всіх ресурсів організації (людських, матеріальних, фінансових тощо) для досягнення її цілей;
- категорія людей – менеджери, робота яких полягає в організації та управлінні зусиллями всього персоналу для досягнення цілей.

Сучасний розвиток педагогіки навчальних закладів характеризується науково-теоретичними узагальненнями досвіду управління закладами освіти, накопиченого в різних регіонах світу, виробленням спільних для всіх країн принципів ефективного управління педагогічними системами, типізація його різних форм і умов реалізації, урахуванням соціально-педагогічної сфери та культури організації педагогічного виробництва, з'ясуванням особливостей національного менталітету в організаційній поведінці керівних та педагогічних працівників, створенням адаптивних і швидко реагуючих управлінських механізмів. З цього твердження можна визначити ту різноманітність функцій, яку включає поняття менеджменту освіти. Для втілення такої сучасної техніки управління освітою потрібно кілька чинників, які будуть стисло представлені далі.

По-перше, теорія управління сучасними навчальними закладами переживає етап інтенсивного розвитку та оновлення. Це зумовлено: соціально-економічною реформою нашого суспільства, його поступовим переходом до ринкової економіки; кризою авторитарних методів управління; намаганнями знайти для національної освіти загальний метод управління, синтезований з методів сучасних «педагогічно розвинутих» країн.

По-друге, інтегрування набутого досвіду міжнародного менеджменту у сферу педагогіки. Потрібна реорганізація знань зі сфери менеджменту як такого у менеджмент освіти.

По-третє, педагогічний менеджмент розуміють як організацію діяльності закладу освіти, що має певний склад і структуру, у межах яких реалізуються свідомо заплановані та скоординовані заходи, спрямовані на досягнення загальних освітньо-виховних цілей. І якщо організація виявляється як статика педагогічного процесу окремого закладу як певної справи, освітнього бізнесу, то управління – це його динаміка.

По-четверте, поняттям менеджмент освіти фіксується система управління, де певний освітній заклад є об'єктом в умовах ринкових відносин, тому важливим є пристосування цього закладу до сфери ринкової економіки шляхом зворотного зв'язку. Результатом зворотного зв'язку закладу освіти з ринком освітніх послуг та іншими елементами зовнішнього середовища є управлінське рішення. Воно передбачає перетворення інформаційних, технологічних, матеріальних, фінансових, трудових та інтелектуальних ресурсів для досягнення кінцевих результатів закладу освіти – забезпечення високого рівня навчання й виховання учнів і студентів, а також прибутковості господарської діяльності.

По-п'яте, потрібен особливий тип вправності та адміністративні навички, тобто наявність кваліфікованого менеджера освіти, в якого має бути певний набір поведінкових правил, притаманних статусу керівника закладу особливого типу.

Підсумовуючи зазначене, можна виокремити п'ять основних факторів, що необхідні для впровадження такої системи управління освітою як «педагогічний менеджмент», а саме: соціально-економічний стан суспільства, інтегрування досвіду, динаміка чи розвиток, пристосування та суб'єктивні якості менеджера освіти. За умови наявності цих факторів створюються сприятливі умови для зміни морально застарілої системи управління освітою на більш сучасну.

Механізм управління й керівництва, взаємодія різних органів та керівних осіб на правах координації та субординації функцій забезпечують ефективне вирішення всього комплексу завдань, поставлених перед вищим навчальним закладом. Вирішення комплексу завдань забезпечується ефективною системою управління, що створюється менеджерами-керівниками структурних підрозділів вузу. Для керівника будь-якого рангу необхідні професійні знання та вміння, загальна і психолого-пе-

дагогічна культура, здібності, а також наявність певних психофізіологічних якостей.

Педагогічний менеджмент ґрунтується на сукупності основних принципів, що їх дотримуються керівники вищих навчальних закладів: принцип єдності централізму і демократії, який у нашому суспільстві тривалий час був дуже заполітизований і сприймався однобічно, наразі є одним із фундаментальних факторів, що забезпечують ефективність управлінської діяльності вищого складу менеджерів вишів; наявність механізму контролю та виконання законів, прийнятих рішень, якість функціонування кожного з підрозділів вузу, неприпустимість сваволі та некомпетентності діяльності керівників, а також обов'язкова гласність щодо наслідків їхньої управлінської діяльності.

Проаналізуємо принципи педагогічного менеджменту [3,4,8,9].

Принцип соціальної детермінації вимагає насамперед розуміння кожним із суб'єктів вишу, а не тільки керівними кадрами, головних соціальних завдань щодо здійснення підготовки молодого покоління майбутніх фахівців до продуктивної життєдіяльності на конкретному етапі історичного розвитку держави і у відповідній галузі народного господарства. Це потрібно для можливості чітко визначити мету, завдання та зміст навчально-виховного процесу.

Принцип гуманізації та психологізації націлений на подолання абсолютного керівництва й авторитаризму у стосунках між людьми, досягнення і постійна підтримка позитивного морально-психологічного клімату через повагу до особистості кожного члена колективу закладу освіти. Адже особистість – не суб'єкт впливу, а остаточна мета, заради якої здійснюється управлінська діяльність. Цей принцип зосереджує увагу на психологічних особливостях кожної особи, яка керує і якою керують, авторитарність у відносинах начальник-підлеглий може призвести до сумних наслідків і звести на нуль працю всього колективу.

Принцип правової пріоритетності та законності полягає в узгодженні діяльності менеджера освіти із законодавством країни, де практикується принцип педагогічного менеджменту в питаннях надання обов'язкових і додаткових освітніх послуг, організації праці, захисту прав людини. Це зумовлено тим, що менеджер освіти – посадова особа. Він несе юридичну відповідальність за виконання ним функціональних обов'язків, що зобов'язує його володіти необхідними правовими знаннями, базовими для здійснення принципу законності в процесі реалізації завдань своєї управлінської діяльності.

Принцип науковості та компетенції передбачає всебічну поінформованість менеджера освіти як суб'єкта управління навчально-пізнавальним процесом чи навчально-виховним закладом й урахування ним різноманітних аспектів знань під час реалізації своїх функціональних завдань, а також урахування різних соціальних зв'язків і факторів розвитку особистості.

Принцип інформаційної достатності в педагогічному менеджменті визначається його вирішальною роллю на всіх етапах управлінського циклу, що має місце під час керування макро- чи мікропедагогічними системами: оперативного аналізу, прогнозування, планування, прийняття рішень, організації їх виконання, оцінки якості результатів і коригування дій виконавців. Це зумовлено тим, що менеджер освіти як суб'єкт управління педагогічною системою здійснює постійний аналіз інформації і на цій основі приймає відповідні рішення, якість яких визначається змістом та адекватністю одержаної інформації.

Принцип аналітичного прогнозування допускає здійснення прогнозів на основі всебічного аналізу реальних ситуацій і побудови конкретних моделей функціонування педагогічного процесу чи закладу освіти на кожному з їх рівнів і в різному часовому режимі: оперативному, тактичному та стратегічному.

Принцип оперативного регулювання – принцип, що тісно пов'язаний із процесуальною складовою діяльності суб'єкта педагогічного процесу як менеджера освіти, припускає організацію праці кожного члена колективу, визначення та розподіл їхніх функціональних та посадових обов'язків та функцій, постійну підтримку каналів прямого й зворотного зв'язку, налагоджену систему взаємодії всіх елементів керування, запрограмовану наявність резерву виконавців і відповідних енергоресурсів. Принцип оперативного регулювання вимагає здійснення всього наміченого та усунення всього, що заважає.

Принцип зворотного зв'язку за своєю сутністю спрямований на інформаційне забезпечення управлінської діяльності менеджера освіти. Такий зв'язок дає змогу менеджеру освіти оцінити дійсний стан справ, порівняти його з попереднім і визначити цілі, яких слід досягти в майбутньому. Здійснюючи на основі принципу зворотного зв'язку контроль-аналітичну діяльність, менеджер освіти визначає рівень якості функціонування кожного із складових елементів навчально-виховного закладу як конкретної соціально-педагогічної системи.

Принцип наступності і перспективності передбачає серйозне вивчення менеджером освіти провідних досягнень управлінської думки вітчизняних і зарубіжних авторів минулого та сьогодення, вдумливе використання і творчу переробку досягнень передового управлінського досвіду в соціально-педагогічній сфері, а не пряме його наслідування та копіювання.

Принцип стимулювання кадрів зосереджується на створенні сприятливих морально-психологічних та матеріальних умов, які сприяють творчій праці, підвищенню інтересу до неї, відображає об'єктивну закономірність функціонування соціально-педагогічної системи, відповідно до якої в будь-якій справі вирішальна роль належить виконавцям. У сучасних умовах переходу до ринкових відносин організація праці суб'єктів педагогічного процесу передбачає реальне прагнення кожного

члена колективу задовольняти свої матеріальні та духовні потреби за рахунок економії енергії і часу. Це вимагає від менеджера освіти реалізації вмінь раціонально розподіляти обов'язки і делегувати повноваження підлеглим.

Принцип фінансової і ділової ініціативи фіксує принципові зміни в системі економічних відносин, у яких перебувають заклади національної системи освіти, скорочення і нестабільність фінансування розвитку соціокультурної і матеріально-технічної сфер, виникнення конкуренції на національному ринку освітніх послуг. Цей принцип спрямований на орієнтацію життєдіяльності навчально-виховних закладів в умовах нестабільної ринкової економіки.

Розглянувши зазначені принципи, ми розуміємо, наскільки складний процес інтеграції нової освітньої системи та заміщення старої. Менеджер освіти, на якому фактично лежить весь тягар цієї роботи, має докласти титанічних зусиль, щоб здійснити цей процес вдало та юридично коректно.

Висновки. Таким чином, управління навчальним закладом як відкритою структурованою системою потребує від його керівника постійного аналізу факторів зовнішнього середовища, виявлення наслідків впливу позитивних і негативних чинників, умінь коригувати діяльність освітньої установи відповідно до змін у соціальному середовищі, враховуючи характеристики свого закладу та потреби споживачів освітніх послуг.

Психолого-педагогічні основи управління освітнім процесом відображають найважливіші педагогічні закономірності: соціальної зумовленості процесу навчання; єдності викладання та навчання у навчальному процесі; єдності навчання та розвитку особистості; єдності планування, організації тощо. Кожна з цих закономірностей відображає встановлену на основі багаторічного досвіду педагогічної практики та спеціально проведених експериментів стійку, суттєву, необхідну залежність ефективності процесу навчання чи його окремих компонентів від тих чи інших факторів. Таких залежностей існує багато, і кожна висуває певні вимоги до педагогічного менеджменту як специфічного новітнього напрямку педагогічної науки.

Список використаних джерел

1. Андрушків Б.М. Основи менеджменту / Б.М. Андрушків, О.Е. Кузьмін – Львів : Світ, 1995. – 294 с.
2. Бодди Д. Основи менеджмента / Д. Бодди, Р. Пэйтигон; пер. с англ. Ю.Н. Каптуревского. – СПб : Питер, 1999. – 810 с.
3. Брасс О. Поняття менеджменту /О. Брасс // Управління освітою. – 2007. – №18. – С.10-14.
4. Губа А. Принципи управління процесом навчання: класифікація і сутність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://library>.

- udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/24/visnuk_6.pdf
5. Кабушкин Н.І. Управління готелями та ресторанами: навч. посіб. /Н.І. Кабушкин. – Мінськ: БГЕУ, 2009.– 416 с.
 6. Мартыненко Н.М. Основы менеджмента: учеб. / Н.М. Мартыненко.– К.: Каравела, 2003. – 496 с.
 7. Мескон М.Х. Основы менеджмента; пер. с англ. / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1997. – 704 с.
 8. Рубан І. Функції управління / І.Рубан // Директор школи. – 2007. – №12. – С.12-15.
 9. Сучасні погляди на педагогічний менеджмент // Управління освітою. – 2007. – №17. – С.11.
 10. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: учеб. пособ. /В.П. Симонов. – М., 1997. – 216 с.

В статье осуществлён теоретический анализ научных исследований проблемы менеджмента в целом, а также проанализированы особенности отдельного его направления - педагогического менеджмента. Автор предлагает: характеристику факторов, определяющих технику управления образованием, толкование принципов педагогического менеджмента.

Ключевые слова: *менеджмент, педагогический менеджмент, управление образованием, менеджер образования.*

This article provides a theoretical analysis of research problems in general management and analysis features separate his direction - pedagogical management. The author: description of the factors that determine the technology management education; interpretation of the principles of pedagogical management.

Keywords: *management, teaching management, education, education manager.*

УДК 371

Надія Василенко

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗДІБНОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті аналізуються проблеми і перспективи розвитку здібностей педагогів у специфічних умовах інтерактивного навчання з точки зору соціалізації та акмеології.

Ключові слова: інтерактивне навчання, інтелект, соціалізація, акмеологія.

Постановка проблеми. Серед новітніх підходів до організації навчально-виховного процесу виділяється саме інтерактивне навчання. Деякі з причин поширення цієї технології – доступність, результативність, ефективність розвитку компетентностей і здібностей особистості. Одним з основних завдань педагога в умовах інноваційних змін в освіті України має стати розвиток здібностей учнів. Вчитель, який створює умови для виявлення та реалізації нахилів, інтересів і здібностей учнів, повинен досконало знати, виявляти та розвивати власні здібності; мати досвід інтерактивного спілкування в умовах соціалізації [4]. Значний внесок у вирішення проблеми розвитку людини, її здібностей робить разом з педагогікою нова наукова дисципліна – акмеологія, яка виникла у другій половині ХХ століття.

Аналіз останніх досліджень. Значний внесок у розвиток акмеології зробили дослідження Б.Г. Ананьєва, А.О. Бодальова, Н.А. Грищенко, А.А. Реана, Е.Ф. Рыбалко, А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної, В.Н. Максимої, А.П. Ситникової, М.И. Станкіна та інших. Вони визначають, що предметом акмеології є доросла людина, динаміка її розвитку як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності (в тому числі й професійної) та індивідуальності. Цей науковий напрям акцентує увагу на тому, що період дорослості – в плані психічного розвитку – відрізняється не меншим динамізмом, аніж періоди дитинства, підліткового та юнацького віку [3]. Тому актуальною лишається проблема розвитку здібностей педагогів та управління цим процесом в умовах інтерактивного навчання.

Мету статті ми вбачаємо у визначенні здібностей педагога, необхідних для впровадження інтерактивних технологій, та основних управлінських дій, спрямованих на розвиток цих здібностей.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивне навчання сприяє формуванню вмінь і навичок, використанню провідної групи методів – методів формування досвіду поведінки, створює атмосферу творчої взаємодії, виробляє власний погляд на речі та ціннісні орієнтації. Зазначимо, що

перелічені характеристики стосуються як учнів, так і вчителів. Головне те, що інтерактивні технології виступають не самоціллю, а засобом соціалізації, розвитку особистості та її власних здібностей [4].

Вивчення наукової літератури засвідчило, що далеко не всі педагоги бажають і можуть використовувати ці технології через різні обставини, наприклад, через “традиційне” протистояння нововведенням, небажання викладати особистий погляд на проблеми з остраху, що непередбачувана ситуація приведе до вияву некомпетентності в цьому питанні, збільшення обсягу роботи, втоми. Ось чому для забезпечення таких можливостей необхідна єдина система освіти педагогів. Особливої уваги у цій системі заслуговує післядипломна освіта, що характерна для усіх етапів життя дорослої людини [1].

Тому роль адміністрації навчального закладу – створити оптимальні умови для розвитку здібностей педагогів, зробити цей процес системним і мотивованим [6].

Здібності педагога – це сукупність його індивідуально-психологічних якостей, які є умовою успішного виконання педагогічної діяльності. Проблема здібностей, їх формування та розвитку складна і неоднозначно вирішена в психолого-педагогічній літературі. Сучасна наука виокремлює чотири фактори, які впливають на формування і розвиток здібностей, а саме: задатки, виховання, середовище, особисте прагнення до самовдосконалення [6].

Узагальнивши роботи І. Зязюна, С. Єлканова, М. Станкіна, Г. Троцько, О. Боданської [2;6], ми дійшли висновку, що:

- головну роль у розвитку здібностей педагога відіграє його професійна діяльність;
- наукова основа організації навчання дорослих базується на знаннях особливостей розумової діяльності людини на різних вікових етапах;
- здібності педагога, які йому необхідно розвивати в умовах інтерактивного навчання: авторитарні, гностичні, дидактичні, комунікативні, конструктивні, концентрація та розподіл уваги, особистісні, мажорні, науково-педагогічні, організаторські, перцептивні, психомоторні, сугестивні, експресивні.

Встановили, що коли мова йде про навчання та виховання дітей, то не виникає сумніву, що потрібно враховувати вікові особливості розвитку інтелекту. Коли ж це стосується дорослої людини, то довгий час вважалося, що її розвиток вже закінчився, а тому нічого враховувати не потрібно. Така думка панувала до виникнення акмеології, нової галузі психологічної науки, нової міждисциплінарної галузі знань у системі наук про людину, коли ще не існувало педагогічної психології дорослих.

Термін “акмеологія” походить від давньогрецького “акме” – вершина, тобто цим підкреслюється, що саме доросла людина знаходиться в центрі уваги акмеології. Акмеологія, аналізуючи зрілість більш зву-

жено, має на увазі людину як суб'єкта діяльності, який оволодіває професією, досягає в ній рівня майстерності. З високим професіоналізмом людини, зазначає А.О. Бодальов [3], пов'язаний не тільки яскравий розвиток здібностей, але і глибокі та широкі знання в тій галузі діяльності, в якій цей професіоналізм виявляється, а також нестандартне володіння вміннями, необхідними для успішного виконання цієї діяльності.

На сучасному етапі досить поширеним є поняття “соціалізація особистості”, тобто засвоєння людиною досвіду соціального життя. Виділяють три стадії соціалізації людини – ранню, періоду навчання і завершення життєвого циклу – в залежності від провідного виду діяльності, який визначається соціальною зрілістю особистості. Соціальна зрілість – це результат активної трудової діяльності людини, її участі у виробничому, суспільному і культурному житті, формування її як суб'єкта спілкування, пізнання, специфічних особливостей пізнавальної сфери і необхідних вмінь і навичок [6].

Досвід та практика показали, що педагогу слід мати наукові знання щодо спеціальних професійних здібностей для набуття вмінь та навичок їхнього застосування та розвитку. Дійсний професіоналізм неможливий водночас і без розвитку загальних здібностей людини, напрацювання системи особистих цінностей, моральної вихованості, розвитку внутрішньої мотивації діяльності.

Одне із головних завдань акмеології співпадає з метою інтерактивного навчання – з'ясувати технологію оволодіння професією на високому рівні, знайти “алгоритм соціальної поведінки”, який приведе до індивідуального стилю та високого професіоналізму. Майстер своєї справи відрізняється постійним прагненням до самовдосконалення, професійного зростання, отже акмеологія в єдності з педагогікою вирішують проблему розвитку педагогічних здібностей учителів та дозволяють керівникам по-новому подивитися на управління цим процесом. Вікова періодизація інтелектуального розвитку дорослих свідчить про те, що зріла людина піддається і навіть потребує і виховання, і навчання, але ж ступінь сприйняття засобів педагогічного впливу у різних вікових періодах не однаковий [1;7].

Постає актуальне питання у системі післядипломної освіти: як же навчати дорослих і які способи існують для цього? Практика проведення курсів підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів підтвердила думку, що навчати дорослих можна як на вербальному (словесному), так і на моторному (рухливому) рівні, що зазначає саме зміст інтерактивної технології. Вербальне навчання більш успішно здійснюється у юнацькому, ранньому і середньому періодах зрілості. Зниження успішності спостерігається у літніх людей. Моторне навчання має свої особливості. Зниження тут наступає на періоді середньої зрілості. Як бачимо, навчання на вербальному рівні більш ефективне ніж на моторному для періоду зрілості [7].

Інтелект як здатність зазвичай реалізується за допомоги інших здібностей. Таких, як здатність пізнавати, навчатися, мислити логічно, систематизувати інформацію шляхом її аналізу, визначати її застосовність (класифікувати), знаходити в ній зв'язки, закономірності і відмінності, асоціювати її з подібною тощо[2].

Істотними якостями людського інтелекту є допитливість і глибина розуму, його гнучкість, рухливість і логічність. Допитливість – прагнення з різних боків пізнати те або інше явище в істотних відносинах. Ця якість розуму лежить в основі активної пізнавальної діяльності. Глибина розуму полягає в здібності відокремлювати головне від другорядного, необхідне від випадкового. Гнучкість і рухливість розуму – здатність людини широко використовувати наявний соціальний досвід, оперативно досліджувати предмети в нових зв'язках і відносинах, долати шаблонність мислення. Логічність мислення характеризується чіткою послідовністю міркувань, урахуванням усіх істотних якостей досліджуваного об'єкта, всіх можливих його взаємозв'язків [2, с.12].

Ресурси інтелектуального розвитку, потенційні можливості інтелекту дорослої людини знаходяться у системі обробки інформації, яка здійснюється у процесі навчання. Величезну роль у даному випадку відіграють вербально-логічне мислення і пам'ять. Якщо пам'ять недостатньо навантажується у шкільні роки у процесі навчальної діяльності, то у зрілому віці вона погіршується. Адже у процесі навчання важливо не лише зрозуміти матеріал, але й запам'ятати його, зберегти його зміст у пам'яті і вміти відтворити, коли це знадобиться. Тобто, пам'ять потребує вправ, тренажу. І про це слід пам'ятати і тому, хто вчить, і тому, хто вчиться [6].

Головна функція мислення зводиться до переробки і обробки отриманої людиною інформації. Визначають три етапи обробки інформації, а саме:

1) накопичення інформації, яке здійснюється у процесі запам'ятовування, збереження і переведення інформації з короткочасної пам'яті у довгочасну;

2) перероблення інформації за допомоги логічних операцій і концептуальних систем (знаків, символів та ін.);

3) творче осмислення інформації, висування гіпотез і побудова програм їх вирішення [7].

На усіх цих етапах важливе значення мають засоби розвитку інтелекту, який впливає на розвиток мислення. А тому оптимізація навчання дорослих повинна ґрунтуватися на закономірностях взаємозв'язків усіх цих етапів, тобто накопичуючої і реалізуючої функцій. Пряме відношення до цього має дозування подачі навчального матеріалу (наочного і логічного) та відбір організаційних форм і методів навчання [2].

При впливі навчальної діяльності на інтелектуальний розвиток людини розрізняють такі поняття, як навчання і научуваність, тобто схильність, здатність до навчання. Саме схильність до навчання є готовністю

людини до подальшого навчання і праці. Інтелектуальний розвиток дорослої людини здійснюється не лише у процесі спеціально організованого навчання, але і в умовах життєдіяльності. А тому наукованість розглядається як схильність, сприйнятливість до навчання [1; 6; 7].

Який же із вікових періодів зрілості є сензитивним, тобто коли, у який віковий період доросла людина найбільш схильна до засобів педагогічного впливу, до учіння?

Найбільш оптимальним у цьому плані, як свідчать проведені нами спостереження, які співпадають з цілою низкою вітчизняних і зарубіжних досліджень [1; 3; 5], є період ранньої зрілості, тобто 18-25 років. Але ж слід зауважити, що з віком відмічається інтеграція інтелектуальної системи. Крім цього, фактори – вік і освіта – діють разом. Вони спільно визначають сприйнятливості людини до її соціалізації, зовнішніх умов життя, форм і засобів навчання, змінюючи ставлення до навчання, до змісту навчального матеріалу.

Керівник навчального закладу повинен створити необхідні умови задля розвитку здібностей учителів, підвищення їхньої педагогічної майстерності.

З'ясуємо основні дії керівника навчального закладу щодо управління розвитком здібностей педагогів:

- визначення мети і конкретних завдань діяльності адміністрації навчального закладу щодо виявлення, формування та розвитку здібностей педагогів;

- системне і систематичне управління цим процесом на діагностичній основі;

- управління на демократичних засадах із залученням учителів до всіх етапів роботи навчального закладу – планування, організації, контролю, коригування, аналізу тощо;

- мотивація педагогічних працівників, як зовнішня, так і внутрішня, розробка шкали моральних і матеріальних заохочень, мотивація до саморефлексії, самопізнання та самовдосконалення;

- координація планів роботи всіх структурних підрозділів і ланок навчально-виховного процесу: педагогічної і методичної ради, методичних об'єднань і творчих груп учителів, психологічної служби, науково-практичних семінарів тощо;

- організація роботи щодо розвитку здібностей педагогів саме в умовах інтерактивного навчання: створення умов для набуття практичного досвіду поведінки, використання нетрадиційних форм методичної роботи з педагогічними кадрами, технологій інтерактивного навчання під час проведення засідань педагогічної ради, методичної ради закладу – мозкового штурму, дерева рішень, відкритого мікрофону, методів ПРЕС, акваріуму, ажурної пилки, дебатів, дискусій тощо [4];

- створення позитивного психологічного клімату в колективі, доброзичливої атмосфери серед педагогів у процесі спільної діяльності;

– визначення показників оцінювання результативності цієї діяльності;
– визначення шляхів доведення отриманих результатів діяльності до відома педагогів, стимулювання їх до самоаналізу та подальшого проектування власної діяльності в обраному напрямі;

– стимулювання цілеспрямованого розвитку в педагогів інтрагенної активності [1], завдяки якій учитель працює, прагне до прийняття рішень та їх здійснення.

Як показали дослідження, на успішність розумової діяльності дорослих впливають фізичний стан організму, індивідуально-психологічні особливості, рівень інтелектуального розвитку. Це свідчить про те, що розумова діяльність потребує від особистості фізичного і інтелектуального навантаження. Однак, високі показники продуктивності розумової діяльності досягаються різними людьми індивідуально.

Так, одній особистості потрібно багато вчити, читати, працювати, щоб засвоїти необхідний матеріал, а іншій – набагато менше. Чому? А саме тому, що у різні періоди життя людини стан пізнавальних функцій (мислення, уваги, пам'яті) різний, вони можуть бути або на підйомі, або на спаді. Стан напруги теж може бути різним. Скажімо, людина втомлена, перевтомлена, фізичні і розумові сили виснажені великими попередніми навантаженнями, стресовими ситуаціями тощо. Усе це переноситься різними людьми у різні періоди життя не однаково. У розумовій діяльності велика роль належить зосередженості, яка лежить в основі уваги, запам'ятовування, мислення. Саме за допомоги спеціальних педагогічних прийомів можна виховати культуру зосередження, що підвищить продуктивність розумової діяльності [2, с.24].

Вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури надали можливість з'ясувати, що працездатність людини не є постійною протягом усього життя. З роками усе більший вплив на розвиток людини мають індивідуально-психологічні особливості. Науковці [1; 6; 7] вважають, що аналіз:

– розумової працездатності дорослих від 20 до 100 років показав зниження з віком психічної активності. Зниження це має дві вершини – це 50 і 80 років. Це пояснюється змінами процесів нервової системи в періоди пізньої зрілості і старості;

– пам'яті 30-літніх і 70-90-літніх людей показав зниження її лише у 90 років. Виявилось, що механічне запам'ятовування, образна пам'ять знижуються скоріше, ніж логічна пам'ять, яка зберігається довше, аж до 70-90 років;

– взаємозв'язку між освітою та інтелектом людини виявив, що існує зв'язок між рівнем освіти і рівнем інтелектуального розвитку людини.

Одержані дані стверджують, що вік – це не лише кількість прожитих років, а уся сукупність індивідуально-психологічних і вікових якостей, сплав соціального і біологічного, що зміцнюється протягом усього життя людини.

Які ж потенційні можливості розвитку інтелекту людини? Геронтологи доводять, що це – освіта і навчання. Адже про ступінь освіченості людини судять, виходячи із обсягу знань, якими вона володіє.

Таким чином, одержані дані показали, що найбільш високий рівень інтелекту у тих, хто вчиться. Їх пам'ять на рівні 18-25-річних, у них високі показники розвитку логічного і практичного мислення; у них відбуваються цікаві зміни у структурі мислення і структурі психічних функцій. В цілому інтелект тих, хто вчиться, змінюється у кращий бік. У тих, хто не вчиться, дані протилежні, а саме – це зниження пам'яті, мислення, послаблення психічних функцій та інтелекту в цілому. Тому система післядипломної освіти має забезпечувати неперервне (перманентне) навчання педагогів упродовж їхнього професійного життя. Науковці одним з таких механізмів визнають інтерактивне навчання. Саме інтерактивне навчання, освіта прискорюють процес інтелектуального розвитку і в періоди зрілості особистості.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Интеллектуальное развитие взрослых как характеристика обучаемости /Б.Г.Ананьев // Сов. педагогика. – 1969, № 10. – С. 2-8.
2. Василенко Н.В. Розвиваємо інтелект: управлінський аспект / Н.В.Василенко. – Вінниця: ВОПОПП, 2013. – 120 с.
3. Бодалёв А.А. Акмеология как учебная и научная дисциплина /А.А. Бодалёв. – М., 1993. – 140 с.
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання /О.Пометун, Л. Пироженко. – К.:Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Проблемы общей акмеологии / А.А. Реан, Е.Ф. Рыбалко, Н.А. Грищенко и др.; под ред. А.А. Реана. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2002. – 156 с.
6. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения /М.И. Станкин. – М.: Флинта, 1998. – 368 с.
7. Степанова Е.И. Умственное развитие и обучаемость взрослых /Е.И.Степанова. – Л., 1981. – 80 с.

В статье анализируются проблемы и перспективы развития способностей педагогов в специфических условиях интерактивного обучения с точки зрения социализации и акмеологии.

Ключевые слова: *интерактивное обучение, интеллект, социализация, акмеология.*

The article analyzes the problems and prospects of development of abilities of teachers in the specific conditions of interactive learning in terms of socialization and acmeology.

Keywords: *online learning, intelligence, socialization Psychology.*

УДК 372.874

Віктор Вдовченко

ФОРМУВАННЯ ТЕЗАУРУСА З ОСНОВ ДИЗАЙНУ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ОСВІТИ: ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ РІВЕНЬ

У статті вперше обґрунтовано та введено до наукового обігу поняття художньо-проектної освіти, висвітлено результати фундаментальних та прикладних досліджень структури та змісту неперервної художньо-проектної освіти. Визначено рівні неперервної художньо-проектної освіти у ЗНЗ і ВНЗ. Основну увагу акцентовано на пропедевтичному рівні підготовки (5-7 кл. ЗНЗ). Розкрито авторську методику формування тезауруса з основ дизайну за лонгітюдним методом дослідження. Окреслено етапи опанування тезауруса з основ дизайну – важливої складової набуття художньо-проектної компетентності. Висвітлено особливості методики формування тезауруса з основ дизайну з врахуванням вікових особливостей учнів середнього шкільного віку і дидактичних принципів: наступності – між початковою й основною школою, також перспективності – між основною та старшою профільною школою зі спеціалізацією «Основи дизайну».

Ключові слова: фундаментальні та прикладні дослідження структури та змісту неперервної художньо-проектної освіти у ЗНЗ і ВНЗ; методика формування тезауруса з основ дизайну за лонгітюдним методом дослідження в учнів середнього шкільного віку; пропедевтичний рівень художньо-проектної освіти (5-7 кл.), пропедевтична, допрофільна та профільна підготовка за спеціалізацією «Основи дизайну».

Постановка проблеми. Євроінтеграція в освітній сфері за Болонською декларацією в сучасних умовах є більш ніж актуальною, оскільки науковці та менеджери в освіті уже завершують процес узгодження українських освітніх стандартів із європейськими. Одним із аспектів нововведення в освітніх галузях «Мистецтво» та «Технології» є науково обґрунтований добір доцільного понятійно-термінологічного апарату з художнього проектування для формування тезауруса з основ дизайну в профільній підготовці учнів ЗНЗ. У результаті фундаментального дослідження, проведеного нами в 2012–2014 рр., розроблено (2012), науково обґрунтовано (2013) та експериментально апробовано (2014) «Методику формування тезауруса з основ дизайну в допрофільній та профільній підготовці в учнів ЗНЗ», диференційовано за віковими особливостями в кожному класі за трьома рівнями досягнення художньо-проектної компетентності: елементи загально-

технічної компетентності у 5-7 кл. – пропедевтичний рівень; основи художньо-проектної компетентності у 8-9 кл. – допрофільний рівень; художньо-проектної компетентності у профільній школі зі спеціалізацією «Основи дизайну» в 10-11 кл. з дотриманням принципу наступності під час вивчення тезауруса з основ дизайну у вищій школі. Теоретична розробка методики є важливою складовою авторської концепції неперервної художньо-проектної освіти у ЗНЗ – ВНЗ. Елементи авторської методики почали впроваджуватися в ЗНЗ з 1995 р. Теоретичні складові концепції неперервної художньо-проектної освіти в загальноосвітній та вищій школах широко апробовувалися на базі експериментальних майданчиків Інституту педагогіки НАПН України з 2000 р. Авторська методика базується на інноваційній педагогічній технології розвивального навчання, компетентнісному, діяльнісному та особистісно зорієнтованому підходах у оволодінні художньо-проектною компетентністю учнями ЗНЗ за спеціалізацією «Основи дизайну».

Поняття як змістова основа тезауруса з основ дизайну в пропедевтичній, допрофільній та профільній підготовці учнів ЗНЗ є логічною формою художнього та проектного мислення, в якій відображаються загальні, істотні й відмінні ознаки предметів навколишнього матеріального середовища та явищ предметно-перетворювальної дійсності.

Тезаурус з основ дизайну систематизовано нами в першому науково-методичному виданні в Україні – «Словнику-довіднику з основ дизайну», де визначення понять подано диференційовано для ЗНЗ [31, 115-125].

Аналіз останніх фундаментальних та прикладних досліджень, проведених автором в Інституті педагогіки Національної академії педагогічних наук України і понад 100 публікацій, надрукованих в 2001–2014 рр. за їх результатами, дозволяє стверджувати, що на початку ХХІ ст. визначена нова тематика дослідження сучасного змісту художньо-проектної освіти, що ґрунтується на синтезованих нами вимогах Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти для освітніх галузей «Мистецтво» та «Технології». Чільне місце серед актуальних і перспективних проблем для педагогічного дослідження займає теоретико-методологічне обґрунтування «Методики формування тезауруса з основ дизайну в допрофільній та профільній підготовці в учнів ЗНЗ». За результатами проведеного нами прикладного педагогічного дослідження проектно-технологічної діяльності учнів початкової та основної школи (2001–2008), фундаментального – художньо-проектної діяльності у старшій профільній школі (2008–2011) сформульовано, науково обґрунтовано та експериментально перевірено «Методику формування тезауруса з основ дизайну в допрофільній та профільній підготовці в учнів ЗНЗ» (табл.).

Таблиця 1

**СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ
ТЕЗАУРУСА З ОСНОВ ДИЗАЙНУ В ДОПРОФІЛЬНІЙ
ТА ПРОФІЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ В УЧНІВ ЗНЗ**

Етапи	Клас	Рівень	Назва етапу	
1 (1 семестр)	5	Пропедевтичне вивчення	Відбір, засвоєння та застосування дидактично доцільних загальнотехнічних понять та термінів для тезауруса з основ дизайну.	
2 (2 семестр)			Диференціація тлумачення професійної інженерної термінології до навчальної діяльності.	
3 (1 семестр)	6		Профінформаційне вивчення понять та термінів для тезауруса з основ дизайну за типами професійного проектування в розділах навчальної програми.	
4 (2 семестр)			Пропедевтичне вивчення понять та термінів для тезауруса з основ дизайну під час дослідження професійної орієнтації в пізнавальній діяльності.	
5 (1 сем)	7		Системне вивчення понять та термінів для тезауруса з основ дизайну в навчальній пізнавальній діяльності	
6 (2 семестр)			Моніторинг результатів системного вивчення понять та термінів для тезауруса з основ дизайну з метою вибору подальшого напрямку допрофільного навчання.	
7 (1 семестр)	8	Допрофільне вивчення	Індивідуальне або групове вивчення і засвоєння понять та термінів для тезауруса з основ дизайну за допомоги комп'ютерного забезпечення.	
8 (2 семестр)			Системне вивчення учнівської проектної документації за диференційованими для ЗНЗ класифікованими, структурованими типами промислової документації.	
9 (1 семестр)	9		Вивчення понять та термінів для тезауруса з основ дизайну в особливих умовах праці та особливо важливих об'єктів.	
10 (2 семестр)			Пропедевтичне вивчення понять та термінів для тезауруса з основ дизайну в залежності від вибору спеціалізації профільного навчання у 10-11 кл.: «Основи дизайну», «Технічне проектування».	
11 (1 семестр)	10		Профільне вивчення	Вивчення в проектній діяльності понять та термінів для оволодіння засобами виразності у дизайн-проектах, основами графічного дизайну.
12 (2 семестр)				Оволодіння поняттями, термінологією проектної діяльності з комп'ютерними засобами для веб-дизайну.
13 (1 семестр)	11	Вивчення понять та термінів для тезауруса з основ дизайну в художньо-графічній культурі, в учнівських дизайн-проектах з промислового (індустріального) дизайну.		
14 (2 семестр)		Оволодіння поняттями, термінологією художньо-проектної культури на прикладі дизайну середовища.		

Методику формування тезауруса з основ дизайну в допрофільній та профільній підготовці в учнів ЗНЗ ми подаємо за рівнями в трьох частинах: 1. Пропедевтичний рівень в 5-7 кл. 2. Допрофільний рівень в 8-9 кл. 3. Профільний рівень в 10-11 кл.

Частина 1. Пропедевтичне формування тезауруса з основ дизайну в допрофільній підготовці в учнів ЗНЗ

1 етап. Вибір дидактично доцільних загальнотехнічних базових понять і термінів із основ дизайну учителем основ дизайну сприяє: засвоєнню їх під час аудіального супроводу художньо-проектної діяльності учнями, розвитку мовлення учнів 5 класу в процесі використання ними засвоєного на заняттях понятійно-термінологічного апарату. Отже, тезаурус з основ дизайну у художньо-проектній діяльності формуються в процесі навчальної праці [10]. Цілеспрямована, систематизована методична робота вчителя з основ дизайну спрямовується на добір тільки тієї термінології, яка практично використовується під час навчального процесу. Для цього дидактично доцільні поняття та терміни для тезауруса з основ дизайну пропедевтичного рівня нами відібрано, обгрунтовано та укладено у формі тезауруса з основ дизайну за 12 блоками (табл. 2).

Таблиця 2

СТРУКТУРА ТЕЗАУРУСА З ОСНОВ ДИЗАЙНУ ПРОПЕДЕВТИЧНОГО РІВНЯ ДЛЯ ОПАНУВАННЯ В ДОПРОФІЛЬНІЙ ТА ПРОФІЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ В УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ

Назва блоку понять	Характеристика блоку понять
1. Проектне середовище	Висвітлено організацію місця проектування для дизайнерів, конструкторів у виробничих і навчальних умовах
2. Проектні засоби	Охарактеризовано засоби моделювання, проектування, креслярські виробничі та навчальні прилади
3. Проекціювання	Розкрито систему технічного проектування
4. ЄСКД	Розкрито основні вимоги державних стандартів щодо технічних графічних зображень у Єдиній системі конструкторської документації
5. Ергономіка	Висвітлено місце ергономіки в художньому та технічному проектуванні
6. Об'єкти проектування	Охарактеризовано об'єкти художнього та технічного проектування, естетичні та технічні вимоги до них
7. Дизайн	Розкрито систему художнього проектування - дизайнерського проектування
8. Колір	Висвітлено особливості кольорознавства в художньому проектуванні (дизайні)

9. Декор	Розкрито сутність декору в художньому проектуванні (дизайні)
10. Візуалізація	Висвітлено особливості візуалізації в художньому проектуванні (дизайні)
11. Композиція	Охарактеризовано композицію в художньому проектуванні (дизайні) та компоновку в технічному проектуванні
12. Схематизація	Охарактеризовано схеми та схематизацію у технічному проектуванні

Формулювання базових понять і термінів для тезауруса з основ дизайну нами опубліковані у словнику-довіднику з основ дизайну [31, 115-125]. Авторська наукова розробка методики продуктивного поетапного вивчення понятійно-термінологічного апарату для тезауруса з основ дизайну (2014) базується на диференційованому їх вивченні в кожному класі ЗНЗ. Для формування тезауруса з основ дизайну використано найбільш уживані та уточнені нами терміни в сучасній навчальній і методичній літературі нижче зазначених авторів: Є.А. Антоновича, Я.В.Василишина, В.А. Шпільчака [3], А.П.Верхоли [21], В.В.Вдовченка [31, 115-125; 16] та ін. Перепоною для ефективного проходження 1 етапу складає непрофесійне педагогічне введення вчителями основ дизайну в навчальний процес важких і незрозумілих професійних інженерних понять і термінів.

2 етап. Варто врахувати під час проходження 2 етапу –диференційоване тлумачення професійної інженерної термінології до навчальної діяльності в 5 кл. [14]. У публікації вперше в художньо-проектній освіті ЗНЗ подано науково обґрунтовані етапи процесу інженерного проектування, диференційовано до рівня свідомого сприйняття їх учнями. Результати дослідження автором диференціації професійної термінології до навчальної неодноразово висвітлювалося і має кілька робочих редакцій викладу результатів дослідження (2001, 2006, 2008, 2010, 2014). Ми акцентуємо на цьому увагу вчителів ЗНЗ, викладачів ВНЗ та науковців тому, що не варто брати більш ранню редакцію «Словника-довідника» 2006 р. [31, 115–125] і намагатися в цьому виданні знайти теоретико-методологічні засади фундаментального дослідження 2012–2014 р., узагальнені та сформульовані в 2014 р. [7; 20]. Результати педагогічних досліджень варто сприймати в їх динамічному розвитку і постійному системному вдосконаленні, а не як застиглу, непорушну форму абсолютної істини, поданої в окремій публікації.

Теоретико-методологічною основою для проведених нами педагогічних досліджень (2000-2001, 2002-2008, 2009-2011, 2012-2014) з диференціації професійної термінології для ЗНЗ стали теоретичні положення проблем проектно-технологічної діяльності на виробництві двох видатних докторів педагогічних наук (з психології) української наукової

школи – Є.О. Мілеряна [46; 47] та В.О. Моляко [48-55], які з позицій психолого-педагогічної науки визначили основоположні підходи сучасної диференціації досліджуваної нами проблематики.

На перший погляд сучасного дослідника, вчителя, який навчає основам дизайну, та викладача ВНЗ, тематична література загально-відомих для висвітлення цього етапу авторів – Є.А. Антоновича [3], І.Т. Волкотруба [22], Дж. К. Джонса [27; 28], В.В. Клименка [31; 32], Т.В. Кудрявцева [35], Є.Н. Лазарева [36], Б.Ф. Ломова [37-40], Г.Б. Минервина [29], О.І. Нестеренка [58], П.Е. Шпари [65] застаріла за роками опублікування. На противагу цій оцінці констатуємо – сучасна наукова література з досліджуваної нами проблематики висвітлює досить глибоко тільки незначні сегменти окремих означених вище проблем. Тому нинішні дослідження в публікаціях виглядають досить вузькопрофесійно. Ми рекомендуємо звернутися саме до запропонованих вище джерел, які уже стали класикою в популяризації художнього (дизайнерського) та технічного (інженерного) проектування зрозумілою для широкого загалу лексикою. Зазначені, тепер вже раритетні, видання представляють авторів-методологів художнього та технічного проектування в його цілісному огляді, а також з позицій психології творчості проектувальника. Значний внесок у дослідження формування тезауруса з основ дизайну зроблено фундаторами ленінградської (Б.Г. Ананьевим [1; 2]; Б.Ф. Ломовим [37-40]; В.Н. Мясичевим [56; 57]) та київської (Є.О. Мілеряном [46; 47], В.О. Моляко [48-55]) наукових психолого-педагогічних шкіл, які тісно співпрацювали.

3 етап. Передбачає поглиблене вивчення учнями світу професій на пропедевтичному рівні. Це іще не вибір професії, не профорієнтація, а тільки пропедевтична профінформація для ознайомлення із класифікаціями професій для формування тезауруса з основ дизайну. У результаті проведеного нами дослідження широко відомих класифікацій професій (О. Ліпмана, К. Піорковського, Ф. Баумгартена, К. Корнілова, С. Струмліна) та інших [31, II-1-2], ми обрали дві найбільш прийнятні для ХХІ ст. класифікації: профорієнтаційну класифікацію за Є.О. Клімовим [31, II-2-4] і модифіковану нами типологію особистості та привабливого професійного середовища за Дж. Л. Голландом [31, II-1-40], синтезовані у профорієнтаційну класифікацію типів професій за В.В. Вдовченком, В.П.Тименком [30]. Зазначені вище дві профорієнтаційні класифікації стали основою для широкої профорієнтації в програмах «Трудове навчання: художня та технічна праця» в 1-4 кл. [64], «Трудове навчання: основи дизайну» в 5-9 кл. [10], «Технології» за спеціалізацією «Основи дизайну» в 10-11 кл. [11], з дотриманням дидактичних принципів наступності та перспективності. Складові цих класифікацій стали системоутворюючими елементами для побудови змістових ліній (розділів) інваріантної та варіативної частин навчальних програм для 1-4, 5-9, 10-11 кл. [64; 10; 11] (табл. 3).

Таблиця 3

**ДОТРИМАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ НАСТУПНОСТІ
ТА ПЕРСПЕКТИВНОСТІ У РОЗРОБЦІ
ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ
ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТЕЗАУРУСА З ОСНОВ ДИЗАЙНУ
У БЕЗПЕРЕРВНІЙ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНІЙ ОСВІТІ
1-4, 5-9, 10-11 КЛ.**

*Орієнтовний тематичний план за навчальною програмою
«Трудове навчання» (1-4 кл.) для ЗНЗ*

Автори: В.П. Тименко, Л.І. Денисенко, В.В. Вдовченко

№ з/п	Назва модулів і тем	К-ть годин по кл.			
		1	2	3	4
1.	Вступ	4	2	2	2
2.	Людина і природа	12	6	6	6
	Світ професій типу «людина - природа»				
	Робота з рослинними матеріалами				
	Робота з глиною (або пластиліном)				
	Догляд за кімнатними квітами				
	Узагальнююча практична робота				
3.	Я сам та інші люди	18	9	9	9
	Світ професій «людина - людина»				
	Побутова праця				
	Культура зовнішнього вигляду людини. Робота з папером, нитками і тканинами				
	Подарунки та сувеніри до свят. Робота з папером, нитками і тканинами				
	Узагальнююча практична робота				
4.	Людина і знаки інформації	10	5	5	5
	Світ професій «людина - знакові системи»				
	Умовні знаки передачі інформації. Робота з картоном і матеріалами хімічного походження				
	Узагальнююча практична робота				
5.	Людина і техніка	12	6	6	6
	Світ професій «людина - техніка»				
	Технічні конструкції. Робота з різними матеріалами				
	Робота з технічним конструктором і різними матеріалами				
	Робота з будівельним конструктором і різними матеріалами				

	Узагальноюча практична робота				
6.	Людина і художнє довілля	14	7	7	7
	Світ професій «людина - художні образи»				
	Художні техніки декоративного і ужиткового мистецтва				
	Макетування архітектурних форм				
	Художнє конструювання предметів побуту				
	Елементи паркового мистецтва				
	Узагальноюча практична робота				
	Всього	70	35	35	35

*Загальний тематичний план
«Трудове навчання: основи дизайну» (5-9 кл.) для ЗНЗ нового типу:
ліцеїв, гімназій, коледжів. Загальний тематичний план.*

Автори: В.В. Вдовченко, В.П.Тименко

№ з/п	Розділи	Кількість годин для розділів у класах				
		5	6	7	8	9
	Основна частина. Сучасний дизайн і макетні технології	26	26	52	52	26
1	Вступ	2	2	4	4	2
2	Реалістичний тип професії	8	8	16	16	8
3	Інтелектуальний і конвенціальний типи професій	4	4	8	8	4
4	Соціальний тип професій	4	4	8	8	4
5	Професії художнього виробництва	4	4	8	8	4
6	Резерв часу	3	3	6	6	3
7	Підсумкове заняття	1	1	2	2	1
	Варіативна частина. Етнодизайн	9	9	18	18	9
1	Вступ	1	1	2	2	1
2	Ландшафтний і промисловий дизайн	1	1	2	2	1
3	Дизайн костюма	1	1	2	2	1
4	Графічний дизайн. WEB-дизайн	1	1	2	2	1
5	Протодизайн - декоративно-ужиткове мистецтво. Дизайн середовища	1	1	2	2	1
6	Резерв часу	3	3	6	6	3
7	Підсумкове заняття за рік	1	1	2	2	1
	Всього за рік	35	35	70	70	35

Технології. 10-11 класи. Програма для профільного навчання учнів ЗНЗ. Спеціалізація «Основи дизайну». Технологічний напрям. Технологічний профіль. Загальний тематичний план.

Автори: В.В.Вдовченко, Т.О.Божко та ін.

Пор. № розділів у класах		Розділи	К-сть год для розділів у класах	
10	11		10	11
1	1	Вступ	5	5
2		Засоби виразності у дизайн-проектах	50	
3		Графічний дизайн	50	
4		WEB-дизайн	50	
	2	Художньо-графічна культура у дизайн-проектах		35
	3	Промисловий (індустріальний) дизайн		40
	4	Вступ		5
	5	Проектно-художня культура		35
	6	Дизайн середовища		40
5	7	Резерв навчального часу	50	45
6	8	Підсумкові заняття	5	5
		Всього	210	210

Профорієнтаційна класифікація типів професій за проф. В.В.Вдовченко та проф. В.П. Тименком стала основою для неперервної художньо-проектної освіти у ЗНЗ – ВНЗ як стрижнева художньо-проектна складова мистецької та технологічної освіти у загальноосвітній та вищій школах, окреслена за участі автора в матеріалах Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (освітня галузь «Технології») у 2004 р. [25], 2011 р. [26]. Формування тезауруса з основ дизайну в допрофільній та профільній підготовці в учнів ЗНЗ за системою неперервної художньо-проектної освіти [7; 20] апробувалося на експериментальних майданчиках Інституту педагогіки НАПН України в ЗНЗ–ВНЗ України (ліцей податкової та рекламної справи № 21 м. Києва), на дизайнерських факультетах мистецьких ВНЗ (Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Інститут реклами) та викладачами- експериментаторами на факультетах мистецьких та педагогічних ВНЗ, в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти України в містах Біла Церква, Вінниця, Житомир, Кіровоград, Київ, Полтава, Черкаси, Чернігів, Центральному ППО у м. Києві.

Теоретичним підґрунтям для цього етапу є праці Є.О. Клімова [34], переклади та коментарі до роботи Дж. Л. Голланда «Ви та Ваша кар'єра» (1994) [31, II-1-40], сучасні наукові та методичні розробки лабораторії

трудового виховання та профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України [61] та, зокрема, її провідного дослідника з профорієнтації в трудовому навчанні ЗНЗ Л.А. Гуцан [64], теоретичні та методичні розробки старшого наукового співробітника лабораторії трудової підготовки і політехнічної творчості Інституту педагогіки НАПН України, проф. В.В. Вдовченка [4-20].

4 етап. Передбачає забезпечення особистісної спрямованості на індивідуально привабливі професійні профілі, споріднені професії у процесі виконання навчальних завдань для формування тезауруса з основ дизайну, проведення навчально-тренувальних вправ, виконання учнівських творчих проектів за розробленою нами структурою [15] та удосконаленою в наступних публікаціях [17; 5; 19; 10](табл. 4).

Таблиця 4

СТРУКТУРА УЧНІВСЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЕКТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ДИЗАЙНУ В ЗНЗ

БЛОКИ ТА ЕТАПИ		
Блок I. Проектування	Блок II. Виготовлення	Блок III. Захист та презентація
1.1. Інформаційний етап	2.1. Підготовка матеріалів, засобів праці, робочого місця для виготовлення розроблених об'єктів праці	3.1. Підготовка до захисту та презентації результатів навчального проекту
1.2. Дизайнерський та конструкторський етап	2.2. Етап виготовлення деталей	3.2. Захист творчого проекту
1.3. Етап розробки технології виготовлення виробу	2.3. Складальні та монтажні операції	3.3. Презентація результатів навчального проекту

У ЗНЗ необхідно вільно володіти тезаурусом з основ дизайну під час допрофільної підготовки учнів, що забезпечує індивідуальне або колективне проектування виробів, їх виготовлення за технологічною документацією, захист виконаного проекту та його презентації. Терміни та поняття з основ дизайну в допрофільній підготовці в учнів ЗНЗ для цього етапу подані в наукових розробках, навчальних програмах, посібниках, підручниках, методичних публікаціях [4; 6; 10; 13; 14; 16; 18; 30; 45; 63].

5 етап. Тезаурус з основ дизайну в допрофільній підготовці в учнів ЗНЗ формується в процесі системного вивчення термінології з проектування в різних видах навчально-пізнавальної діяльності: інформаційній, проектній, технологічній, презентаційній. Опанування учнями ЗНЗ тезауруса з основ дизайну в допрофільній підготовці під час проектно-технологічної діяльності є важливою складовою формування художньо-проектної компетентності учнів на заняттях з основ дизайну в основній та старшій школах (табл. 5) [19].

**ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ
формування художньо-проектної компетентності**

ЗМІСТОВІ ЛІНІЇ (СКЛАДОВІ) для набуття учнями загальноосвітньої школи художньо-проектної компетентності в освітніх галузях «Мистецтво» та «Технології»			
1 ▼	2 ▼	3 ▼	4 ▼
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ для реалізації художньо-проектної компетентності			
1. Зміст навчального предмета			
Інформація	Проектування	Технології	Презентація
2. Методика навчання за видами діяльності (інформаційною, проектною, технологічною, презентаційною)			
Проведення тематичного пошуку, обробки та засвоєння інформації	Художньо-технічне (5-6 кл.), художнього, технічного, технологічного проектування (8-11 кл.)	Вивчення техніки, матеріалознавства, технології (оволодіння та виконання технологічних переходів, процесів)	Вибір професії, знайомство з особливостями професійної навчальної та виробничої діяльності, основам маркетингу, менеджменту, реклами
3. Організаційні форми проведення занять			
Робота з: підручником, довідковими матеріалами, технічною документацією, інтернет матеріалами. Навчально-дослідницька робота	Фронтальна та індивідуальна проектна робота. Навчання у складі учнівських: дизайнерського бюро, конструкторського бюро, відділі технолога, експериментального бюро	Фронтальна та індивідуальна технологічна робота. Навчання у складі учнівських: виробничих дільниць, бригад, технологічних ліній, експериментального виробництва	Фронтальна та індивідуальна профорінформаційна (5-7 кл.), профорієнтаційна (8-11 кл.) робота. Навчання у складі учнівських: центрів з вибору професії, відділу маркетингу, менеджмент-центру

4. Предметно-розвивальне середовище			
Учнівський інформаційний центр, центр науково-технічної інформації, музей техніки та профільного виробництва	Учнівські: дизайнерське бюро, конструкторське бюро, відділ технолога, експериментальне бюро, гурток з конструювання та профільного моделювання (авіамодельний, судномодельний та ін.)	Учнівські: виробничі дільниці, бригади, технологічні лінії, експериментальні виробництва	Учнівські: центр з вибору професії, відділ маркетингу, менеджмент-центр (холдинг), відділу реклами, виставковий центр
Складові навчальної діяльності для формування художньо-проектної компетентності			
Загальнотехнічна інформаційна та комунікативна діяльність	Проектна діяльність	Технологічна діяльність	Профінформаційна (5-7 кл.), профорієнтаційна (8-11 кл.), маркетингова, менеджерська, рекламна, презентаційна діяльність
Компетенції, сформовані в процесі навчальної діяльності за змістовими лініями			
Загальнотехнічна інформаційна та комунікативна компетенція	Проектна компетенція	Технологічна компетенція	Презентаційна компетенція
ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ			
на заняттях «Основи дизайну» в основній та старшій школі, за навчальними програмами: стандарту, академічним, профільним			

6 етап. У табл. 6 подано узагальнені результати експериментальних педагогічних досліджень автора лонгітюдним методом* на посадах: вчителя-експериментатора основ дизайну ліцею податкової та рекламної справи № 21 м. Києва у 5-9, 10-11 кл.;

**Лонгітюдний метод дослідження (лат. longus — тривалий) — тривале й систематичне вивчення одних і тих досліджуваних, що дозволяє визначати діапазон вікової й індивідуальної мінливості фаз життєвого циклу людини; дослідження, яке проводиться частіше над однією особистістю, але іноді і над групою, протягом довгого часу (іноді від народження і до зрілого віку і навіть старості). Б.Г. Ананьєв широко використовував лонгітюдний метод дослідження, називаючи його методом лонгітюдинального спостереження.*

викладача-експериментатора Інституту реклами навчальної дисципліни «Методика викладання образотворчого мистецтва та дизайну» і «Педагогічної практики». В учительській та викладацькій діяльності апробувалася також авторська педагогічна технологія розвивального навчання для продуктивного формування тезауруса з основ дизайну під час вивчення профільного предмета «Основи дизайну» у ЗНЗ та його викладання дизайнерами магістерського освітньо-кваліфікаційного рівня із застосуванням активних та інтерактивних форм і методів навчання у сучасному навчально-виховному процесі [8; 30, 89-100] (табл. 6).

Таблиця 6

**ПРОДУКТИВНІСТЬ ЗАСВОЄННЯ ПОНЯТЬ
З ОСНОВ ДИЗАЙНУ У:
ЗНЗ – у 5-9 кл. та 10-11 кл.;
ВНЗ – молодший спеціаліст, бакалавр, магістр**

Узагальнені результати експериментальних досліджень		Кредо інтерактивного навчання: <i>Понад 2400 р. тому Конфуцій сказав: Те, що я чую - я забуваю. Те, що я бачу й чую – я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу й обговорюю – я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю – я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим – я стаю майстром.</i>
розповідь-монолог	5 %	
читання (самостійне)	10 %	
аудіо-, відеонавчання	20 %	
показ (демонстрація)	30 %	
дискусійна група (обговорення навчального матеріалу в малій групі)	50 %	
практика у процесі проектно-технологічної діяльності	75 %	
навчання інших (учень навчає учня)	90%	

Висновки

1. Теоретико-методологічною основою для проведених нами педагогічних досліджень (2000-2001, 2002-2008, 2009-2011, 2012-2014) з диференціації професійної термінології для формування тезауруса з основ дизайну в допрофільній та профільній підготовці в учнів ЗНЗ є теоретичні положення та праці з проблем оволодіння понятійно-термінологічним апаратом в проектно-технологічній діяльності на виробництві Є.А. Антоновича, Я.В. Василюшина, В.В. Вдовченка, А.П. Верхоли, І.Т. Волкотрубца, Дж.К. Джонса, Є.Н. Лазарева, Є.О. Мілеряна, Г.Б. Мінервіна, В.О. Моляко, О.І. Нестеренка, П.Е. Шпари. Завдяки дослідженням зазначених авторів нам вдалося науково обґрунтувати диференційовано до вікових особливостей професійну термінологію для формування тезауруса з основ дизайну в допрофільній та профільній підготовці в учнів ЗНЗ.

2. Диференційоване тлумачення професійної інженерної термінології для навчальної діяльності в 5-7 кл. неодноразово висвітлювалося і має багато робочих редакцій викладу результатів дослідження (2001,

2006, 2008, 2010, 2014), а тому відомі широкому загалу педагогів, які формують тезаурус з основ дизайну в допрофільній підготовці учнів ЗНЗ за спеціалізацією «Основи дизайну».

3. Пропедевтичне формулювання базових понять і термінів для формування тезауруса з основ дизайну в навчанні учнів 5-7 кл. апробовано за авторською науково обґрунтованою методикою (табл. 1).

4. Понятійно-термінологічний апарат світу професій для формування тезауруса з основ дизайну в допрофільній підготовці учнів ЗНЗ ми розглядаємо за п'ятьма сферами життєдіяльності: за профорієнтаційною класифікацією С.О. Клімова – в навчально-методичних комплексах в 1-4 кл.; за типологією особистості та привабливого професійного середовища Дж. Л. Голландом, синтезований нами у профорієнтаційну класифікацію типів професій за проф. В.В. Вдовченком, проф. В.П. Тименком – в навчально-методичних комплексах з основ дизайну в 5-9, 10-11 кл., з дотриманням дидактичних принципів наступності та перспективності.

5. Укладена нами художньо-проектна термінологія для формування тезауруса з основ дизайну в допрофільній підготовці учнів ЗНЗ забезпечує:

➤ розуміння особистісної спрямованості на індивідуально привабливий профіль за спеціалізацією «Основи дизайну» в 10-11 кл., а також професійну орієнтацію на споріднені професії у процесі виконання завдань з основ дизайну в допрофільній підготовці учнів ЗНЗ, проведення навчально-тренувальних вправ, виконання учнівських творчих проектів за розробленою та удосконаленою нами структурою навчальних проектів, див. табл. 4;

➤ володіння лексику тезауруса з основ дизайну в допрофільній підготовці учнів ЗНЗ під час індивідуального або колективного художнього проектування виробів, їх виготовлення за розробленою технологічною документацією, захист виконаного проекту та його презентації.

6. Формування тезауруса з основ дизайну в допрофільній підготовці учнів ЗНЗ здійснюється в процесі системного вивчення термінології з художнього проектування в різних видах навчально-пізнавальної діяльності: інформаційній, проектній, технологічній, презентаційній – змістових лініях (складових – компетенцій, див. табл. 5) для набуття учнями 5-7 кл. елементів художньо-проектної компетентності.

7. Результати експериментальних педагогічних досліджень автора статті – старшого наукового співробітника, проведених лонгitudним методом на посаді вчителя-експериментатора основ дизайну ліцею податкової та рекламної справи №21 м. Києва; викладача курсів перепідготовки і підвищення кваліфікації цілої низки обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, м. Києва, Центрального ІППОПП; професора Інституту реклами – узагальнені та схвалені в лабораторії трудової підготовки і політехнічної творчості Інституту педагогіки

Національної академії педагогічних наук України (див. список використаних джерел).

Розкриття етапів за зазначеними вище рівнями «Методики формування тезауруса з основ дизайну в допрофільній та профільній підготовці в учнів ЗНЗ, студентів ВНЗ подається в таких публікаціях автора: Частина 2. Допрофільне вивчення в 8-9 кл.; Частина 3. Профільне вивчення в 10-11 кл.; Частина 4. Формування тезауруса з основ дизайну у вищій школі.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Осязание в процессе познания и труда / Б.Г.Ананьев, Л.М. Веккер, Б.Ф. Ломов, А.В. Ярмоленко; под ред. Б.Г. Ананьева.– М., Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 263 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – С.16-178.
3. Антонович Є.А. Російсько-український словник-довідник з інженерної графіки, дизайну та архітектури: навч. посібник /Є.А. Антонович, Я.В.Василишин, В.А.Шпільчак. – Львів: Світ, 2001. – 240 с.
4. Антонович Є.А. Синтез дизайну і технології у системі національної неперервної дизайн-освіти /Є.А.Антонович, В.В. Вдовченко // Теорія і методика виховання. Науково-педагогічний вісник; за ред. В.Г. Бутенка. – Херсон: Гринь Д.С., 2012. – Вип. 2. – С. 4-8.
5. Антонович Є.А. Етнодизайн. Експериментальна програма для 5-9 кл. / Є.А. Антонович, В.В. Вдовченко та ін.// Сільська школа України.– №21 (93) липень, 2004, – С. 4-23.
6. Антонович Є.А., Вдовченко В.В. Фундаментальні та прикладні дослідження синтезу дизайну і технологій у системі неперервної дизайнерської та технологічної освіти / Є.А. Антонович, В.В. Вдовченко // Становлення і розвиток етнодизайну: український та європейський досвід: зб. наук. праць; упорядн. і відп. ред. Є.А. Антонович. – Полтава: Полтавський літератор, 2012. – Кн. 1. – С. 104-113.
7. Вдовченко В.В. Забезпечення наступності змісту навчання основам матеріалознавства в загальній школі (на прикладі обробки деревини) / В.В. Вдовченко //Зб. наук. праць: Спец. вип. / В.Г. Кузь (гол. ред.) та ін. – К.: Науковий світ. – 2002. – С. 21-24.
8. Вдовченко В.В. Застосування понять з дизайнерського проектування в технологічній освіті / В.В. Вдовченко // Zbiór raportów naukowych “Aktualne naukowe badania. Od teorii do praktyki”/ (30/03/2014- 31/03/2014). –Warszawa Wydawca: Sp. Z o.o. «Diamont trading tour», 2014. С. 59-60.
9. Вдовченко В.В. та ін. Методика викладання образотворчого мистецтва і дизайну. Навч. програма для підготовки, перепідготовки вчителя образотв. мистецтва і вчителя труд. навч. для викладання

- профільних програм за напрямом «Дизайн»: «Основи дизайну», «Графічний дизайн», «Веб-дизайн», «Етнодизайн», «Дизайн середовища (інтер'єрів та екстер'єрів)», «Ландшафтний дизайн» / В.В. Вдовченко // Завуч №16 (274), 2006. – С. 33-44.
10. Вдовченко В.В. Місце і роль праці у формуванні творчої особистості школярів / В.В. Вдовченко // Вісник Черкаського університету. – Вип. 23. – Черкаси, 2001. – С. 13-16.
 11. Вдовченко В.В. та ін. Навчальна програма «Трудове навчання: основи дизайну» для загальноосвітніх навчальних закладів нового типу: ліцеїв, гімназій, коледжів (5-9 класи). Рекомендовано МОН України (№1/11-3179 від 25.07.2008 р.) / В.В. Вдовченко // Трудова підготовка в закладах освіти. – №9. – 2010. – С.13-34; №10. – 2010. – С.29-48; №11-12. – 2010. – С.11-30.
 12. Вдовченко В.В., Божко Т.О. та ін. Навч. програма для 11-річн. школи. Технології. 10-11 кл. Прогр. для профільн. навч. учнів загальноосв. навч. закладів. Спеціалізація „Основи дизайну“. Технологічний напрям. Технологічний профіль. Наказ МОН № 1021 від 28.10.2010. Про надання навч. прогр. грифу «Затверджено МОН України». 2010. – 96 с.
 13. Вдовченко В.В. Наступність у формуванні конструктивних умінь в учнів 4 і 5 класів на уроках трудового навчання: дис.. канд. пед. наук: 13.00.02. – Теорія і методика навчання технологій / В.В.Вдовченко.– Інститут педагогіки НАПНУ. – 297 с.
 14. Вдовченко В.В. Наукове обґрунтування добору і реалізації змісту навчального предмета «технології» з технічних видів праці в основній школі // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2012 рік: наукове видання / В.В.Вдовченко. – К: Інститут педагогіки, 2013. – С. 302-303.
 15. Вдовченко В.В. Прикладні експериментальні дослідження – апробація змісту інтегрованих курсів з навчальних предметів освітніх галузей «Мистецтво» та «Технології» у Кловському ліцеї № 77 м. Кисва / В.В.Вдовченко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік: наук. видання. – К.: Інститут педагогіки, 2012. – С. 291-293.
 16. Вдовченко В.В. Проектне моделювання на заняттях з освітньої галузі “Технології” / В.В.Вдовченко // Вісник Черкаського університету. – Вип. 26. – Черкаси. – 2001. – С. 19-22.
 17. Вдовченко В.В. Проектування та виготовлення виробів з деревини. Орієнтовний тематично–календарний план модулю (для сільських шкіл) / В.В. Вдовченко // Сільська школа України. №8 (80) березень, 2004. – С.14-23.
 18. Вдовченко В.В., Вдовченко З.В. Оригінальні рішення проблеми креативності старшокласників у фундаментальних і прикладних дослідженнях художнього і технічного проектування / В.В.Вдовченко,

- З.В.Вдовченко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2009 рік: інформаційне видання. – К: Педагогічна думка, 2010. – С. 232-233.
19. Вдовченко В.В. Реалізація змісту модуля “Проектування та виготовлення виробів з деревини” в 5-9 кл. / В.В.Вдовченко // Трудова підгот. в закладах освіти. – №3. – 2002. – С. 4-13.
 20. Вдовченко В.В. Теоретичне моделювання реалізації предметної (проектно-технологічної) компетентності на заняттях «Трудового навчання» (основна школа) / В.В.Вдовченко // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік. – С. 302-303.
 21. Вдовченко В.В. та ін. Трудове навчання: технології і дизайн. Програма для 5-го кл. / В.В.Вдовченко // Сільська школа України.– №21 (93) липень 2004.– С. 14–27.
 22. Вдовченко В.В. Формування понять з художнього та технічного проектування (за проектно-технологічною системою безперервної технологічної освіти професора Вдовченка В.В.) / В.В.Вдовченко // Реклама як художньо-комунікативні практики. Зб. матеріалів Міжн. наук.-практ. конф., м. Харків, 27 бер. 2014 р. ; за заг. ред. Даниленка В.Я. – Харків: ХДАДМ, 2014. – С. 21-24.
 23. Верхола А.П. Словник з креслення /А.П. Верхола. – К.: Вища шк., 1994.– 203 с.
 24. Волкотруб И.Т. Основы художественного проектирования: учеб. для худож. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. /И.Т.Волкотруб. – К.: Выща шк. Головное изд-во, 1988. – 191 с., 104 ил. – Библиогр.: 48 назв.
 25. Гуцан Л.А. Світ професій: метод. посіб. для вчителів /Л.А.Гуцан.– К.: Педагогічна думка, 2008. – 87 с.
 26. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Освіта України, 2004. – № 5 (500). – С. 1-13.
 27. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/cardnpd/1392-2011>
 28. Джонс Дж. К. Инженерное и художественное конструирование; пер. с англ. – М.: Мир, 1976.– 374 с.
 29. Джонс Дж. К. Методы проектирования; пер. с англ.– 2-е изд. доп. – М.: Мир, 1986. – 326 с., загл 1-го изд.: Инженерное и художественное проектирование.
 30. Дизайн. Иллюстративный словарь-спрочник / Г.Б. Минервин и др.; под общ. ред. Г.Б. Минервина и В.Т. Шимко. – М.: Архитектура-С, 2004. – 288 с., ил.
 31. Дизайн-освіта: Профільне навчання старшокласників: Програми, календарні плани і не тільки ... / упоряд.: В.В. Вдовченко та ін. – К.: Вид. дім «Шкл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

32. Довідник професій: твоя майбутня професія. Упорядники: Д.О. Закачнов, Н.В. Жемера, М.П. Тименко. Вид-во «Українська книга», К., 1999. – 312 с.
33. Клименко В.В. Механізми психомоторики людини /В.В.Клименко. – К., 1997. – 192 с.
34. Клименко В.В. Психологические тесты таланта /В.В.Клименко. – Х.: Фолио. 1997. – 414 с.
35. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. вузов /Е.А.Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
36. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления /Т.В.Кудрявцев. – М.: Педагогика, 1975. – 303 с.
37. Лазарев Е.Н. Дизайн машин / Е.Н. Лазарев. – Л.: Машиностроение, 1988. – 256 с.
38. Ломов Б.Ф. Опыт психологического исследования соотношения навыков рисования и черчения: дис... канд. психол., наук /Б.Ф. Ломов.– Л., 1954.
39. Ломов Б.Ф. Опыт экспериментального исследования пространственного воображения / Б.Ф. Ломов // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.– С. 36-46.
40. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности: Избранные труды / Б.Ф. Ломов . – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с.
41. Ломов Б.Ф. Человек и техника/ Б.Ф. Ломов.– М.: Советское радио, 1966. – 464 с.
42. Мачача Т.С. Проект Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти. Освітня галузь «Технології» / Т.С. Мачача, В.В. Вдовченко та ін. // Проект Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти: офіц. вид. – К., 2010. – С. 67-70.
43. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых умений: автореф. дис ... докт. пед. наук. (по психологии) / Е.А. Милерян.– Л., 1968. – 55 с.
44. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений /Е.А. Милерян. – М.: Педагогика, 1973. – 300 с.
45. Моляко В.А. Психология конструкторского замысла: автореф. дис ... канд. пед. наук. (по психологии) /В.А. Моляко // Ленинград. гос. ун-т. – Ленинград, 1966. – 19 с.
46. Моляко В.А. Психология конструкторского замысла /В.А. Моляко. – Л., 1966. – 166 с.
47. Моляко В.А. Психологические аспекты художественного конструирования /В.А. Моляко и др. – К.: Знание, 1975. – 25 с.
48. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности: автореф. дис докт. психол. наук: 19.00.03 /В.А. Моляко.– Л., 1982. – 37 с.

49. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности /В.А. Моляко. – М.: Машиностроения, 1983. – 134 с.
50. Моляко В.О. Творческие игры по развитию способностей учащихся. «Конструкторское бюро» /В.О. Моляко // Обдар. дитина. – 1999. – №5. – С.14-17.
51. Моляко В.О. Техническая творческая одаренность /В.О. Моляко // Обдар. дитина. – 2002. – №4. – С. 27.
52. Моляко В.О. Художественная одаренность /В.О. Моляко // Обдар. дитина. – 1998. – №5/6. – С.10-12.
53. Мясичев В.Н. Структура личности и отношение человека к действительности /В.Н. Мясичев // Психология личности; под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 35-38.
54. Мясичев В.Н. Психология отношений: / В.Н. Мясичев; под. ред. А.А. Бодалева. – Акад. пед. и соц. наук., Моск. психолого-соц. ин-т. – М.: Ин-т практ. Психологи. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
55. Нестеренко О.И. Краткая энциклопедия дизайна /О.И. Нестеренко. – М.: Молодая гвардия, 1994. – 315 с.
56. Професійна орієнтація : теорія і практика: науково-методичний посібник; за ред. О. В. Мельника. – Івано-Франківськ: Тіповіт, 2011. – Вип. № 2. – 279 с.
57. Тарара А.М., Вдовченко В.В. Моделювання добору і реалізації змісту навчального предмета «Технології» в загальноосвітній школі на засадах проектно-технологічного підходу / А.М.Тарара, В.В. Вдовченко // Проектна діяльність учнів у системі компетентнісно спрямованої соціальної і життєвої практики в 11-річн. шк. та позашкільній освіті; в 2 ч.: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 29-30 жовтня 2014 р. / ред. кол.: О.А. Федоренко, І.Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – Ч. 2. – С.163-168.
58. Тарара А.М. Формування проектно-технологічної компетентності учнів 5-9 класів у процесі навчальної діяльності / А.М.Тарара, В.В. Вдовченко та ін. // Компетентнісний потенціал проектної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі: практико зорієнтований посіб.; за заг. ред. І.Г. Єрмакова, С.В. Чумак. – К., 2010. – С. 270-282.
59. Тименко В.П. Трудове навчання: технічна і художня праця /В.П.Тименко, В.В.Вдовченко, І. Веремійчик, Н. Котелянець // Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К.: «Початкова школа». – 2006. – С. 202-245.
60. Тименко В.П. Трудове навчання 1-2 кл. / В.П.Тименко, Л.І. Денисенко, В.В. Вдовченко // Програми для середн. загальноосв. шк. 1-2 кл. - К.: «Поч. школа». – 2001. – С. 90-118.
61. Шпара П.Е. Техническая эстетика и основы художественного конструирования / П.Е. Шпара, М.П. Шпара. – К.: Выща школа, 1989. – 247 с.

УДК 371.13.036:74

Іван Кириченко

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто творчі вміння та особливості їх формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: творчість, особливості формування творчих умінь, майбутні учителі образотворчого мистецтва.

“Художня творчість – це творення естетичних цінностей. У художній творчості найзначніше місце посідає уява й загалом емоційно-образна сфера. Мистецтву на відміну від науки властива індивідуальна нота, воно пронизане суб’єктивністю, відкриває шляхи спілкування з людською душею. Воно може перетворити душу людини, викликати почуття естетичної гармонії. Виховання людини здійснюється за законами прекрасного [1, с. 344]”.

Розмірковуючи про психологічні особливості творчої особи, філософи В.І. Даниленко, В.І. Шубін стверджують, що щастя людини – це творчість, бо вона сприймається як найвищий акт життя, джерело духовної насолоди. Саме тому вона може бути активним засобом формування особи. Для цього треба докласти зусиль, які спрямувалися б на формування творчої особистості. З огляду на це вони знайшли найважливіші риси творчої особи:

- гнучкість розуму, як протилежність зашкарублості, відсталості мислення, що не сумісне з почуттям новизни, а також рішучість спростувати, відкинути сформований у попередньому досвіді шаблон сприяють творчим прагненням;

- широта мислення, думки, тобто здатність вирватися з вузького кола ідей, пошук нового, оптимального варіанту в дослідженні;

- самостійність, гнучкість і широта думки, цілеспрямованість у пошуку неминуче передбачають самостійну постановку проблеми, а тим більше розв’язання її [1, с. 349-350].

Основні риси творчої особистості, визначені В.І. Даниленком та В.І. Шубінін, актуальні й для проблеми формування творчих умінь у майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Виходячи з розуміння понять „творчість”, „художня творчість” як сутності розвитку механізму творчої діяльності, ми науково обґрунтували зміст і характер системи завдань з основ образотворчої грамоти, спрямованих на формування творчих умінь. Виконання цих завдань студентами має сприяти формуванню в них творчих умінь на початкових етапах навчання малюнка, живопису, композиції.

З огляду на мету дослідження, ми вважали за потрібне докладніше розглянути закономірності процесу формування в студентів творчих умінь. Передусім треба визначитися щодо суті поняття „уміння”.

Досі вчені по-різному трактують поняття „навички” та „вміння” й місце їх у психологічній структурі особистості та послідовність у будь-якій людській діяльності. Деякі психологи розглядають уміння як вищу психологічну категорію порівняно з навичками. Педагоги, практичні психологи дотримуються думки, що навички – це вища стадія оволодіння діями, ніж уміння.

Найчастіше вміння розглядають як можливість людини здійснювати на професійному рівні будь-яку діяльність. Тому вміння формується на ґрунті кількох навичок і значною мірою характеризується володінням дією; звичайно, при цьому навички передують умінню.

В.А.Крутецький називає навичками „закріплення автоматичних прийомів і способів роботи, які є складними компонентами свідомої діяльності [2, с. 16]”.

В.О. Онищук переконаний, що „навички – це компонент складного уміння, основними ознаками якого є частковий автоматизм рухів [3, с. 82]”.

За визначенням П.А. Рудика, „навичку не обов’язково пов’язувати з автоматизацією, але практична навичка обов’язково має бути якісним виконанням дії [4, с. 197]”.

У психології під навичкою розуміють дію, сформовану внаслідок повторень, яка характеризується високим ступенем засвоєння та браком елементної свідомої регуляції й контролю. Навички в процесі навчання студентів основ образотворчої грамоти є психологічною передумовою складних умінь. „Між уміннями і навичками існує тісний взаємозв’язок. Вміння – це готовність до свідомих і точних дій, а навичка – автоматизована ланка цієї діяльності. Елементи умінь часто переходять у навички [5, с. 221]”.

Образотворча діяльність майбутніх учителів буде достатньо кваліфікованою, якщо вони повністю опанують різні графічні й живописні техніки та різні образотворчі матеріали.

В образотворчому мистецтві під „... терміном „уміти” звичайно розуміють образотворчу техніку художника, його живописні й графічні навички, розглядають вміння як рівень володіння майстерністю [6, с. 58]”. П.П. Чистяков писав: “Техніка – це мова художника; розвивайте її невтомно. Без неї ви ніколи не зможете розповісти людям про свої мрії, побачену красу [7, с. 432]”.

Отже, творчі вміння ґрунтуються на усвідомлених діях. Вони формуються в процесі залучення студентів до виконання творчих завдань з основ образотворчої грамоти в різних творчих ситуаціях. Такий творчий процес характеризується постійним обмірковуванням різноманітних варіантів, добором найоптимальніших творчих засобів і прийомів. Саме цьому вмінню в навчально-образотворчому процесі неможливо

навіть частково автоматизувати. Уміння ми визначаємо як головну дію у формуванні й розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

„Уміння – здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань, без останніх немає умінь... Формування умінь проходить кілька стадій. Спочатку – ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу. Потім – початкове оволодіння ним. Нарешті – самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань”, – стверджує С.У. Гончаренко [5, с. 338].

К.К. Платонов підкреслює, що „уміння – це сукупність знань і гнучких навичок, які забезпечують можливість виконання певної діяльності або дії в певних умовах; уміння зрештою переростають у майстерність і творчість [8, с. 155]”. Учений розглядає вміння як складні утворення, що ґрунтуються на раніше здобутих знаннях і набутих навичках. В умінні завжди виявляється взаємодія навичок. Що вищий рівень уміння, то чіткіше в ньому виявляється творчість.

Деякі вчені (М.В. Гамезо, І.А. Домашенко, П.А. М'ясоїд, К.К. Платонов, О.В. Усова та ін.) поділяють уміння на пізнавальні, аналітичні, інтелектуальні, технічні, практичні, творчі.

У нашому дослідженні найважливішими з усіх видів умінь є пізнавальні, аналітичні (вміння спостерігати, добирати й класифікувати, логічно мислити, порівнювати, зіставляти, аналізувати, узагальнювати, конкретизувати), інтелектуальні (здатність слухати, читати та розуміти, висловлювати свої думки, планувати роботу, розв'язувати розумові завдання), якщо вони формуються в комплексі, одночасно спрацьовуючи на результат творчих умінь у процесі навчання основ образотворчої грамоти.

З усіх розглянутих видів умінь для нашого дослідження найважливішими є творчі.

Аналіз зазначеного вище дає змогу зробити висновок про перспективу подальшого дослідження проблеми формування творчих умінь майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Специфіка формування творчих умінь зумовлюється етапами навчання з поступовим ускладненням різних видів творчої діяльності. Умовно їх можна визначити так: навчально-пізнавальні; спеціально-творчі; інтелектуально-творчі; професійно-функціональні.

У низці психологічних досліджень (Є.І. Бойко, Д.Ф. Ніколенко, К.К.Платонов та ін.) уміння характеризуються як здатність використовувати знання й навички для розв'язання різних практичних завдань, як знання в дії, як система прийомів і способів, що їх послідовно застосовує людина в будь-якому виді діяльності для досягнення певного результату (Н.А. Сорокін, В.С. Кузін та ін.). А.В. Петровський розглядає вміння як опановане суб'єктом виконання дії, що забезпечується сукупністю здобутих знань і навичок. Уміння формується завдяки вправлян-

ню, внаслідок чого стає можливим виконання дії не лише у звичних, а й у змінених умовах.

У нашому дослідженні творчі вміння в студентів формуються в процесі опанування ними основ образотворчої грамоти шляхом виконання завдань за створеною нами системою, яка передбачає оволодіння образотворчими знаннями, навчальними й творчими вміннями, які забезпечують творчий процес учителя як художника і як викладача.

На думку Є.І. Ігнат'єва, формування умінь з малювання має здійснюватися під постійним керівництвом досвідчених педагогів [10].

Дослідження образотворчої діяльності психологом В.І. Киреєнком показують, що вміння в галузі образотворчого мистецтва формуються не тільки безпосередньо в процесі малювання, живопису чи ліплення, а й у щоденному сприйманні та спостережанні навколишньої дійсності [11].

У творчій діяльності студентів творчі вміння визначаються як найузагальненіші. З огляду на те, що творчі вміння функціонують у процесі навчання всіх образотворчих дисциплін: малюнок, живопис, композиція, скульптура, їх можна вважати інтегративними вміннями. Творчі вміння вчителя образотворчого мистецтва є невіддільним компонентом його професійної підготовки. Структурно вони передбачають тісний взаємозв'язок між видами образотворчого мистецтва, знаннями й практичними вміннями з техніки малюнка, живопису, композиції, набуті у процесі навчання основ образотворчої грамоти.

Розглянувши поняття „уміння”, ми дійшли висновку про необхідність визначитися з такими важливими образотворчими вміннями у сфері образотворчої грамоти, що сприяє формуванню творчих умінь:

- уміння працювати з різними графічними і живописними матеріалами: олівцем, вугіллям, соусом, сангіною, пастеллю, аквареллю, олією, гуашшю, темперою;
- професійно володіти образотворчими техніками художника: відповідно до форми предмета передавати лінії, штрихи, мазки, колір зображуваної дійсності, володіти техніками високого, глибокого й плоского друку та ін.;
- знати й застосовувати на практиці закони повітряної та лінійної перспективи, закономірності конструктивної будови предметів, світлотіні, кольорознавства, закони композиції;
- створювати композицію малюнка, живописну і тематичну композиції;
- виконувати малюнок образів;
- передавати художню образність зображуваного;
- створювати емоційну виразність намальованого;
- виконувати в кольорі малюнок, живопис, композицію;
- аналізувати натуру, свій малюнок або живописну роботу, а також порівнювати малюнок з натурою;
- вести роботу (тривалу або короткочасну, графічну або живописну) від загального до окремого і від окремого до загального;

- передавати образотворчими засобами психологічний стан зображуваного, тобто вміти розкрити, передати психологічний стан образу;
- знаходити нові, оригінальні засоби розв'язання творчих завдань, виявляти самостійність, ініціативність у застосуванні їх;
- виконувати тривалі й короткі малюнки, начерки, етюди, ескізи.

Для розкриття теми дослідження застосовано критерії, що характеризують рівень творчого мислення: прагнення передати загальний характер форми, вміння збагачувати, абстрагувати її (стилізувати зображення); виділяти найістотніше в роботі, підпорядковувати деталі; спостережливість та вміння аналізувати; своєрідність та оригінальність мислення; загальний рівень образності в роботі, гармонійне поєднання кольорів у роботі та інше.

За названими вище критеріями ми намагалися визначити рівень емоційних якостей студентів, оцінюючи їхні роботи. При цьому ми враховували такі показники:

1. Прагнення передати динаміку, внутрішнього руху або стану об'єктів зображення.

2. Тенденцію до використання образотворчих засобів для вираження й передання особистого ставлення до зображуваного: а) в композиційному рішенні, б) в малюнку, в) в тоні, г) в пропорційних відношеннях.

3. Прагнення до вираження графічним або живописним варіантом рішення (характер роботи малювальника, живописця).

4. Емоційність, яка виявляється в загальній манері виконання.

Умовою успішного формування графічних і живописних умінь є:

а) чіткість поставленого завдання, усвідомлення кінцевого результату роботи;

б) обов'язкове планування образотворчої діяльності на кожному її етапі;

в) постійний контроль і самоконтроль у процесі всієї образотворчої діяльності;

г) обов'язкове оцінювання творчої діяльності (як безпосереднього процесу, так і результатів).

Показово, що донедавна творчий процес вважався некерованим і не був предметом глибокого наукового вивчення, оскільки він вважався незалежною від свідомості довільною діяльністю художника, а сфера мистецтва "дифузною", погано організованою системою. До того ж художники-педагоги, як і вчені-методисти, ще не дійшли спільної думки про співвідношення творчого й навчального в академічних роботах, про час початку навчання творчості. На нашу думку, ця проблема методичного характеру потребує якнайшвидшого розв'язання, особливо щодо навчального малюнка, живопису й композиції.

Вважаємо, що єдність навчальних і творчих завдань треба покласти в основу навчання образотворчого мистецтва й цьому завданню має підпорядковуватися вся навчально-виховна робота зі студентами вищих педа-

гогічних закладів. На жаль, порушена проблема ще не набула в сучасній методичній літературі належного науково-теоретичного обґрунтування. Річ у тім, що в підготовці вчителя образотворчого мистецтва є завдання, які можуть і мають розв'язуватися тільки через виховні заходи. Підготовка педагога й художника та формування творчих умінь мають будуватися на основі комплексу навчальних і виховних заходів, спрямованих на формування особистості вчителя образотворчого мистецтва.

Під час практичної роботи студентів над навчальною постановкою є низка моментів, коли педагог може обережним і вмілим керівництвом впливати на процес роботи та її кінцевий результат. Ця дія, що відбувається в процесі навчання, спрямовується на свідомість студентів, на процес їхньої роботи, починаючи із вступної бесіди та організації сприймання до повного завершення роботи над малюнком.

З огляду на завдання дослідження ми цікавилися насамперед процесом формування творчих умінь студентів через залучення їх до творчої практичної діяльності (виконання практичних завдань, системотвірним чинником яких є спеціальні художньо-творчі вміння). Процес передбачав сприйняття, усвідомлення та засвоєння знань з основ образотворчої грамати, формування спеціальних і творчих умінь. У цьому аспекті вважали за потрібне виділити вимоги до знань з малюнка, живопису, композиції. Ці знання потім знадобляться для виконання творчих завдань. Головними критеріями в оцінюванні знань студентів, є достатність інформації, систематичність, усвідомленість, дієвість. Навчання основ образотворчої грамати, на нашу думку, має здійснюватися на трьох рівнях:

- розвиток сприймання навколишнього світу, творів мистецтва;
- формування творчих умінь у процесі навчання основ образотворчої грамати, виконання завдань за аналогією (диференційовано);
- формування творчих умінь у нестандартних творчих ситуаціях відповідно до існуючої системи „сприймання – аналіз - інтерпретація” (інтегровано).

В образотворчій грамоті предметно-практична діяльність є основоположною для формування творчих умінь. Ця діяльність ґрунтується на головному дидактичному принципі художньої освіти – принципі переходу від репродуктивного навчання до творчої діяльності, який, безперечно, є визначальним у розвитку творчої особистості вчителя образотворчого мистецтва.

Формування творчих умінь студентів на початковій стадії навчання малюнка та живопису має спрямовуватися на активізацію мислення студентів на основі їхніх почуттів і досягнення певних виразних якостей малюнків. При цьому слід уникати механічного копіювання натури. Малювання має активно сприяти розвитку здатностей до спостереження й аналізу навколишньої дійсності, зорової пам'яті, створювати передумови для розвитку мислення, творчих можливостей.

Отже, творчі вміння мають ефективно формуватися поступово, у процесі навчання образотворчої грамати та активної творчої діяльності

під час виконання завдань з малюнка, живопису, композиції, під цілеспрямованим, достатньо гнучким педагогічним керівництвом, яке враховувало б індивідуальні знання й здібності конкретного студента.

Всебічне дослідження проблеми дало змогу зробити висновок, що творчі вміння учителя образотворчого мистецтва мають такі складові, як методичні, образотворчо-виконавські й власні творчі вміння. З'ясувавши, що творчі вміння в образотворчому мистецтві не мають достатнього висвітлення в науковій літературі, вважаємо за необхідне ввести в науковий обіг поняття “творчі вміння”, обґрунтувати їх зміст, структуру, дослідити динаміку їх сформованості.

У своєму дослідженні на основі розуміння суті понять „творчість”, „уміння”, ми прийшли до визначення суті поняття „творчі вміння”. На наш погляд, творчі вміння визначаються як інтелектуальні та практичні образотворчі дії, які відображають здатність учителя образотворчого мистецтва інтегративно, творчо застосовувати на практиці знання з малюнка, живопису, композиції в процесі виконання творчих завдань з основ образотворчої грамоти. Творчі вміння майбутнього вчителя образотворчого мистецтва формуються засобами навчання основ образотворчої грамоти в нерозривному взаємозв'язку з образотворчими вміннями і є найвищим вираженням образотворчого фахівця та виступають головною ознакою його професіоналізму.

Згідно з проведеним теоретичним дослідженням можна визначити структуру творчих умінь і виділити три взаємопов'язані компоненти творчих умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва: вміння стилізувати форму, вміння трансформувати форму, вміння створювати творчі композиції.

Уміння стилізувати форму – це один із засобів візуальної організації образного відображення, який допомагає передати найхарактерніші ознаки предмета й відкинути неістотні форми, поєднати окремі частини зображуваного за законами гармонії, згрупувати їх частини з метою досягнення виразності і пластичної цілісності. Стилізацію здійснюють за власним творчим принципом художника.

Уміння трансформувати форму – це зміна форми предмета відповідно до творчого задуму художника: заокруглення, витягування, збільшення або зменшення в розмірі окремих частин тощо. Творчі вміння стилізувати зображуване, вміння трансформувати форму предмета, вміння створювати творчі композиції застосовуються в образотворчій діяльності одночасно. Одне вміння доповнює інше й вони розвивають головну пластичну тему (ідею).

Уміння створювати творчі композиції передбачає використання в практиці законів композиції (закони цілісності, контрастів, життєвості, новизни й підпорядкування всіх засобів композиції ідейному задуму), правил, прийомів і засобів композиції.

Особливе місце на практичних заняттях з образотворчого мистецтва посідає навчання студентів малюнка, живопису, композиції, які є не лише

засобами художнього відображення дійсності, а й виразниками ставлення до навколишнього життя. Композиція відіграє велику роль у створенні художнього твору, оскільки вона є його основою, конструкцією, що впливає із суті сюжету, теми, задуму. Спрямованість композиції залежить від ідейного задуму студента, від розміщення частин, елементів твору. Цим самим визначається виразність, достовірність малюнка, картини, скульптури, твору декоративно-прикладного мистецтва, створюване ними враження.

Композиція в перекладі з латинської (*compositio*) означає розміщення, складання, поєднання, зіставлення.

„Композиція” – важливий організуючий елемент художнього твору, який надає творові єдності та цілісності [12, с. 293]”.

У „Короткому словнику термінів образотворчого мистецтва” слово „композиція” визначається як „структура, взаємозв’язок важливих елементів художнього твору, від якого залежать увесь його зміст і будова. Цілеспрямованою метою композиції є зміст задуму, вона робить цей задум дохідливим і вражаючим [13, с. 74]”.

„Композиція – кістяк, стрижень професійної школи, особистісна система майстра... Композиція дуже міцно поєднана з формою, матеріалом, художньою технікою, жанрами, в ній зазвичай сконцентровано досвід втілення, створення задуму. Найчастіше композицію розуміють як структурний елемент упорядкування форми твору мистецтва [14, с.116]”.

Відомий художник, учений-психолог М.М. Волков, який зробив вагомий внесок у розвиток теорії композиції в образотворчому мистецтві й методика викладання композиції як навчального предмета, підкреслював, що „конструктивні зв’язки, створюючи композиційне ціле в картині, – це аналогії й контрасти кольору і ліній, виділення головної плями, предмета”. Композиція, на думку вченого, – це „замкнута структура з фіксованими елементами, об’єднана спільним змістом [15, с. 25, 27]”.

У композиціях Рафаеля закладено прагнення до гармонійного бачення світу, на думку В.Н. Гращенкова, Рафаель був у живопису „великим майстром композиції, ритмічно поєднував її окремі частини в ціле [16, с. 17]”.

Вивчення процесу розвитку художньої композиції, утвердження самостійної теорії композиції пов’язане з іменами таких відомих художників, як О.О. Дейнека, Б.В. Йогансон, Є.А. Кібрик, К.Ф. Юон, Ф.Г. Кричевський, О.А. Кульчицька, Т.Н. Яблонська, О.О. Шовкуненко, М.С. Самокиш. Добре відомі теоретичні розробки й творчі здобутки сучасних художників, професорів І.М. Селіванова, А.В. Чебикіна, В.К. Шості, О.М. Лопухова, доцента П.П. Чобітька та ін.

Розвиток у студентів художнього мислення та образного сприймання природи – головне в педагогічній системі Ф.Г. Кричевського. Він розвивав у студентів цілісне бачення композиції на основі системи колірної побудови простору композицій і конструктивного малюнка.

Т.Н. Яблонська у своїй педагогічній діяльності значну увагу приділяла розвитку „пластичного мислення” та „композиційного бачення”.

В.Г. Щербина вважає, що „найбільш ефективним з усіх розглянутих нами методів навчання композиції є практичні методи (метод вправ), які покладено в основу розробленої системи композиційних вправ і які дають змогу успішно формувати композиційні уміння у майбутніх учителів образотворчого мистецтва [17, с. 184]”. Водночас теоретичні дослідження проблеми дали авторів змогу уточнити поняття „композиційні вміння” й „композиційні вправи”.

Окрім композиції, малюнок відіграє дуже важливу роль у всіх видах образотворчого мистецтва. Він створює обрис, форму зображуваного предмета, допомагає передати його об'єм. Малюнок виконується пером, олівцем, пензлем, вугільним олівцем та іншими матеріалами, при цьому зображення створюється за допомоги лінії, штриха, плям різної інтенсивності та їхніх комбінацій. Малюнок – основа всіх видів образотворчого мистецтва.

Основні закони композиції – закон цілісності, контрастів, новизни, підпорядкованості всіх засобів композиції ідейному задумові.

Закони композиції є відображенням об'єктивних діалектичних законів дійсності, що розвивається. Сприймаючи предмети та явища навколишньої дійсності, людина завжди помічає певні якості та властивості об'єктів, вирізняє найважливіше для себе, відкидає все другорядне та неістотне. Вже в процесі сприймання об'єкта закладено головні передумови для створення композиції: вихідна точка в творчості художника, виокремлення головного, відмова від неістотного, зв'язок головного й другорядного, підпорядкованість головному менш значних предметів та елементів [21].

У кожній композиції, крім основних законів, діють ще й правила, прийоми та засоби, характерні для композиції кожного виду образотворчого мистецтва. В декоративному розписі до них належать знання традиційних композиційних прийомів, орнаментальних мотивів, прийомів кольорового вирішення композиції, симетричності та асиметричності в побудові симетричного повторення й ритму, колірному контрасту тощо.

Грунтуючись на дослідженнях науковців (М.М. Волков, В.П. Зінченко, О.І. Нікіфорова, В.А.Разумний та ін.), сучасна педагогіка доводить можливість навчання не лише композиції, а й творчому процесу загалом. Дослідники образотворчої діяльності (А.В. Бакушинський, Н.П. Сакуліна, Є.І. Ігнат'єв, Д.Н. Кардовський, В.Н. Яковлев, М.М. Ростовцев, Б.М. Смирнов, К.І. Фіногенов, Г.В. Беда, В.С. Кузін, Є.В. Шорохов та ін.) указують на наявність окремих особливостей, що належать до композиційних способів розміщення об'єктів зображення на площині картини.

Композиція, як зазначає Є.В. Шорохов, це, з одного боку, творчий процес компонування твору мистецтва від початку до кінця, від появи задуму до його завершення, а з іншого – це своєрідний комплекс засобів розкриття змісту картини, що ґрунтується на законах, правилах і прийомах, які сприяють повнішому, найціліснішому та найвиразнішому втіленню задуму. Зрозумілість змісту твору залежить насамперед від

якості композиції. Нехтування об'єктивними закономірностями й засобами композиції в роботі над художніми творами порушує їхню цілісність (Є.В. Шорохов).

Вважаємо за потрібне реально поєднувати навчальний і творчий аспекти малюнка, живопису й композиції вже на початку навчання студентів першого курсу. Зображення як художня форма має відповідати емоційно-змістовому задуму того, хто малює, а не просто бути копією з натури. Перехід від вивчення до пошуку художнього образу, тобто правдивішого зображення предмета чи явища, має здійснюватися через подальшу зміну ставлення до об'ємної форми в процесі малювання. Керівництво процесом має здійснюватися на основі активізації, єдності й гармонійного розвитку відчуття та логічно сприйнятої інформації як основи сприймання об'єкта малювання. Воно має тривати впродовж усього періоду навчання й ґрунтуватися не лише на особистому професійному досвіді педагога, а й на основі об'єктивних наукових даних про структуру людської свідомості та пізнання з урахуванням ролі відчуття в пізнавальному процесі.

Дослідивши й вивчивши творчість, структуру творчості, особливості творчих умінь, ми дійшли висновку, що теоретичні й методичні положення творчих умінь з основ образотворчої грамоти перебувають у тісному взаємозв'язку з малюнком, живописом та композицією.

Таким чином, із розгляду структури творчих умінь вчителя образотворчого мистецтва на основі навчання основ образотворчої грамоти (малюнок, живопис, композиція) випливає, що ця категорія є наскрізним сутнісним показником цієї структури і водночас чинником формування творчих умінь. Таку інтегральну якість слід розвивати в єдності трьох процесів: навчання основ образотворчої грамоти; набуття творчих умінь – стилізувати форму, трансформувати форму, створювати творчі композиції в малюнковій, живописній, композиційній діяльності (практичні вміння); виховання (мотиваційно-стимулювальна діяльність). У нашому дослідженні ці процеси ми визначаємо як провідні у формуванні творчих умінь.

Список використаних джерел

1. Філософія: підручник /Г.А. Заїченко, В.М. Сагатовський, І.І. Кальний та ін.; за ред. Г.А. Заїченка та ін. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.
2. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии /В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 160 с.
3. Дидактика современной школы: пособие для учителей / под ред. В.А. Онищука. – К.: Рад.шк., 1987. – 350 с.
4. Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посіб. 3-тє вид. /В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2004. – 228 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /С.І. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Кузин В.С. Психология; под ред. Б.Ф. Ломова: учебник. 2-ое изд. перераб. и доп. – М.: Высшая шк., 1982. – 256 с.

7. Чистяков П.П. Письма. Записные книжки. Воспоминания /П.П. Чистяков. – М.: Искусство, 1963. – 590 с.
8. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособ. для учеб. заведений профтехобразования /К.К. Платонов. – М.: Высш. шк. 1984. – 174 с.
9. Основні поняття і терміни педагогічної соціології. – К.: Пілотні школи, 1995. – 79 с.
10. Игнатъев Е.И. Творческие вопросы исследования процесса рисования по представлению // Психология рисунка и живописи: сб. ст.; отв. ред. Е.И. Игнатъев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – С. 105-116.
11. Кириенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности /В.И.Кириенко. – М.: Изд-во АПН СССР, 1959 – 304 с.
12. Михайленко В.Є. Основи композиції (геометричні аспекти художнього формотворення): навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів /В.Є.Михайленко, М.І. Яковлев.– К.: Каравела, 2004. – 304 с.
13. Краткий словарь терминов изобразительного искусства; под общ. ред. Г.Г. Обухова. – М.: Советский художник, 1965. – 191 с.
14. Легенький Ю.Г. Культурология изображения (опыт композиционно-го синтеза) /Ю.Г.Легенький. – К.: ДАЛПУ, 1995. – 412 с.
15. Волков Н.Н. Композиция в живописи /Н.Н.Волков. – М.: Искусство, 1977. – 263 с.
16. Гращенков В.Н. Об искусстве Рафаэля /В.Н. Гращенков //Рафаэль и его время. – М.: Наука, 1986. – С. 7-46.
17. Щербина В.Г. Система композиционных упражнений в содержании подготовки будущих учителей изобразительного искусства: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04/В.Г. Щербина. – К., 2000. – 274 с.
18. Хитров А.Е. Рисунок: пособие для обучающихся в художественно–промышленных учебных заведениях и мастеров прикладного искусства /А.Е.Хитров. – М.: Легкая индустрия, 1964. – 239 с.
19. Рисунок. Живопись. Композиция. Хрестоматия; сост. Н.Н. Ростовцев и др. – М.: Просвещение, 1989. – 204 с.
20. Кардовский Д.Н. О принципах и методах обучения рисованию /Д.Н. Кардовский // Рисунок. Живопись. Композиция. Хрестоматия.– М.: Просвещение, 1989. – 204 с.
21. Шорохов Е.В. Композиция /Е.В. Шорохов. – М.: Просвещение, 1986. – 303 с.

В статье рассмотрены творческие умения и особенности их формирования у будущих учителей изобразительного искусства.

Ключевые слова: *творчество, особенности формирования творческих умений, будущие учителя изобразительного искусства.*

The article deals with creative ability and especially their formation of future teachers of art.

Keywords: *art, especially the formation of creative skills, future teachers of art.*

УДК 378.14

Маріанна Кляп

ЗМІСТ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

У статті уточнено зміст поняття «конфліктологічна компетентність», його зв'язок з конфліктологічною культурою майбутнього фахівця. Розглядаються основні підходи до формування конфліктологічної компетентності випускника вищого навчального закладу як складової професійної компетентності сучасного фахівця.

Ключові слова: конфліктологічна компетентність, конфліктологічна культура, майбутній фахівець.

Постановка проблеми. У складних умовах сучасного життя конфліктологічна проблематика набула великого значення в усіх галузях професійної підготовки, особливо в педагогічній освіті. Закінчуючи вищий навчальний заклад, молодий фахівець потрапляє в умови потенційного конфліктного середовища як повсякденного, так і професійного. У таких умовах він змушений вирішувати як власне фахові, так і соціально-психологічні проблеми. Конфліктологічна компетентність, здобута під час навчання у вищому навчальному закладі, повинна забезпечити успішність вирішення фахівцем завдань не тільки щодо управління можливим конфліктом у процесі професійної діяльності, але й здійснення заходів для його попередження, а, за потреби, й урегулювання. З цієї метою у навчальний процес вводяться нові програми й курси, упроваджуються нові технології навчання, а проблема як існувала, так й існує. Сам педагогічний процес не позбавлений суперечностей і є джерелом конфліктів: чого вчити і як учить.

Метою статті є визначення змісту конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців та особливостей її формування.

Аналіз останніх досліджень. Проблема конфліктів не нова. Вона була предметом дослідження багатьох вчених. З'ясовуються їхні закономірності, суть, динаміка, досвід вирішення, прогнозування, запобігання, а саме: всебічний аналіз конфліктів, їх запобігання і розв'язання (А.Анцупов, Г.Балл, В.Басова, С.Гиренко, В.Журавльов, О.Ковальов, Я.Коломинський, О.Лукашонок, М.Рибакова, Є.Хаустова, А.Шкіль, Є.Шумилін та ін.); розгляд конфлікту як активного засобу виявлення та формування моральної зрілості (В.Афонькова, Т.Драгунова, А.Зосимовський, Є.Родченкова, О.Слапогузова та ін.); аналіз особливостей соціально-педагогічних конфліктів у навчальних закладах (Г.Козирев, П.Куконков, С.Пашенко, Г.Шевченко та ін.). Здійснено вивчення процесу формування конфліктологічної компетентності у фахівців окремих спеціальностей (А.Лукашенко, І.Козич та ін.). Зокрема й сьогодні існує плутанина з визначенням поняття

„конфліктологічної компетентності”, немає загальноприйнятого підходу до розкриття структури цього явища. Часто має місце ототожнення поняття «конфліктологічної компетентності» з поняттями «конфліктна компетентність», «конфліктологічна грамотність». «конфліктологічна культура». Саме ця потреба спонукала нас до дослідження питань конфліктологічної підготовки випускників вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Перш за все з'ясуємо сутність поняття конфліктологічної компетентності. Ми розрізняємо поняття: „конфліктна компетентність” і „конфліктологічна компетентність”. Хоч ці поняття й є близькими, однак існує необхідність розвитку їх когнітивної підструктури, особливо в контексті професіоналізму.

Щодо самого терміну „конфліктна компетентність”, то він був вперше введений у науковий обіг Л.А. Петровською. За її визначенням конфліктна компетентність – це складне інтегральне утворення особистості, яке містить у собі компетентність людини в конфліктній ситуації, основними складовими якої є: компетентність учасника у власному „Я” („Я-компетентність”, його адекватна орієнтація у власному психологічному потенціалі), у потенціалі іншого учасника (учасників) і ситуаційна компетентність (знання про конфлікт, суб’єктивну позицію, рефлексивна культура, вміння спостерігати за собою і партнером „з боку”), володіння достатньо широким спектром стратегій поведінки у конфлікті й адекватне їх використання (обов’язкове володіння стратегіями співпраці без ігнорування інших), культура саморегуляції, передусім емоційної [6].

Подібне розуміння конфліктної компетентності можна віднайти і в працях А.Ю. Кулікова, А.І. Шипілова та ін. Так, А.Ю. Куліков під конфліктною компетентністю розуміє сукупність знань (про себе, підлеглих, конфлікти і способи їх попередження та вирішення), вмінь (застосування цих знань в практичній діяльності), а також психічні й соціально-психічні якості та властивості особистості, що забезпечують безконфліктну взаємодію з партнерами в діяльності, дозволяють ефективно керувати конфліктами, що виникають, і досягати їх конструктивного вирішення[4].

На думку Г.Ю. Любімова, компетентність фахівців, що займаються урегулюванням конфліктів, полягає в оволодінні емоціями, уточненні своїх побажань і можливостей, формуванні установки на співпрацю, а не конфронтацію [5].

Таким чином, конфліктна компетентність є характеристикою обізнаності особистості в конфлікті, її здатності прогнозувати, попереджувати і вирішувати конфлікти, незалежно від способів її формування.

На відміну від конфліктної компетентності, на нашу думку, конфліктологічна компетентність визначається знаннями, уміннями та особистісними якостями, сформованими під час освоєння відповідних дисциплін у закладах освіти.

На думку І.І. Русинки, конфліктологічна компетентність фахівця – це сукупність конфліктологічних знань як виду професійних знань про конфлікт

і пов'язаних із ним явищ, фактів [7]. Як і будь-які професійні знання, знання про професійний конфлікт виступають важливим компонентом професійної культури і виконують функцію інформаційного базису для орієнтовно-перетворюючої діяльності фахівця в ситуаціях професійного конфлікту.

Конфліктологічно компетентна особистість повинна мати знання про: причини появи конфлікту, закономірності його розвитку й перебігу, поведінки, спілкування та діяльності опонентів у конфліктному протиставленні, їх психічні стани, психологічні характеристики конфліктної особистості, нормативні й моральні регулятори поведінки в умовах управління і вирішення конфліктів, прийоми й методи подолання конфліктних ситуацій.

Конфліктологічна компетентність як володіння системою знань про конфлікт створює передумову для формування прагнень застосувати отримані знання в професійній діяльності, для вирішення проблем самовдосконалення як індивідуального, так і професійного рівнів. Тому до конфліктологічної компетентності відносяться уміння реалізації здобутих під час навчання знань: конструктивне ставлення до конфліктів, володіння навичками неконфліктного спілкування у складних ситуаціях, вміння оцінювати й пояснювати проблемні ситуації, що виникають, наявність навичок управління конфліктними явищами, розвиток здатності до рефлексивного аналізу, вміння розвивати конструктивний початок конфлікту, що виникає, вміння передбачати можливі наслідки складних міжособистісних ситуацій, вміння конструктивно регулювати протиріччя і конфлікти, наявність навичок усунення негативних наслідків конфліктів [9].

Зокрема, Г.М. Болтунова, розкриваючи практичну складову конфліктологічної компетентності, виокремлює три вміння [1]:

- 1) бачення і розуміння конфлікту;
- 2) вміння прогнозувати й оцінювати наслідки конфлікту;

3) володіння засобами діагностування, попередження і вирішення конфлікту, використання конфлікту в виховних цілях.

До вимог формування конфліктологічної компетентності ми додатково відносимо уміння:

- знижувати рівень власної тривожності й агресивності;
- керувати своїм психічним станом;
- зберігати конфліктостійкість;
- здійснювати адекватну оцінку конфлікту та обґрунтований прогноз варіантів його подальшого розвитку;
- розуміти завдання, що постають на кожному етапі розвитку конфлікту;
- здійснювати контроль за поведінкою учасників конфлікту;
- здійснювати надійне доведення інформації до кожного з них під час розвитку конфлікту;
- узгоджувати рішення і взаємодію в процесі розв'язання конфлікту.

Конфліктологічна компетентність під час навчання формується як якість майбутнього фахівця, яка є особливо важливою для розуміння психо-

логічної сутності особистісного аспекту конфлікту. У працях науковців, які займаються дослідженням проблеми особистісних якостей, використовуються поняття: „конфліктостійкість особистості”, „конфліктологічна готовність”, „конфліктологічна культура” та ін. Конфліктостійкість особистості – це здатність людини оптимально організовувати свою поведінку у складних ситуаціях соціальної взаємодії, безконфліктно вирішувати проблеми, що виникли у взаєминах з іншими людьми. Чим вище рівень розвитку конфліктостійкості у людини, тим ефективніші її дії в умовах конфлікту.

Найбільш поширеним є трактування конфліктологічної готовності фахівця як сукупності якостей особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. Конфліктологічна готовність фахівця містить в собі різного роду установки на усвідомлення професійного конфліктологічного завдання, моделі ймовірної конфліктної поведінки, визначення специфічних способів діяльності в професійному конфлікті, оцінку своїх можливостей відповідно до майбутніх перешкод, необхідність результату в процесі вирішення професійного конфлікту і конструктивну конфліктну позицію фахівця. До показників сформованості конфліктологічної готовності відносяться:

- 1) оптимальний вибір фахівцем конфліктної стратегії;
- 2) самоуправління негативними емоційними станами в конфліктній ситуації;
- 3) здатність до управління (впливу) опонентом професійного конфлікту в результаті рефлексивного самовизначення на основі конструктивної конфліктної позиції.

Конфліктологічна культура – це якість особистості, яка проявляється в здатності вирішувати проблеми і долати протиріччя конструктивними способами. Зміст конфліктологічної культури може бути розкритий через: культуру ціннісно-сислової сфери; культуру мислення; культуру почуттів; комунікативну культуру; культуру уявлень; відчуття контексту. А, відтак, розвиток конфліктологічної культури особистості має базуватися на конфліктологічній грамотності і конфліктологічній компетентності людини, утворюючи разом з ними конфліктологічну освіту / конфліктологічну підготовку особистості. При цьому у розвитку конфліктологічної культури важлива роль відводиться усвідомленню контексту: контексти поведінки опонента в конфліктній ситуації; зовнішні контексти вибору стратегії поведінки в конфліктній ситуації; внутрішні контексти вибору стратегії поведінки в конфлікті; динаміка (стадії) конфлікту як контекст його управління [2].

Широкое трактування поняття конфліктологічної культури надає можливість розуміння її як інтегрованої характеристики суб'єкта праці, здатного до перетворюючої діяльності в конфліктогенному професійному середовищі. Фахівець, який володіє конфліктологічною культурою, підготовлений до професійної діяльності на всіх рівнях труднощів: від міжособистісних (конфліктні ситуації і конфлікти з суб'єктами профе-

сійної діяльності) до внутрішньоособистісних (подолання внутрішньо-особистісних рольових, когнітивних, мотиваційних) конфліктів.

Формування конфліктологічної компетенції під час професійної підготовки майбутніх фахівців виявляється в функціях [2, с. 178]:

- мобілізаційній (здатність розглядати конфлікт в якості невід’ємної складової нашого життя і не уникати конфліктної взаємодії);
- інформативній (здатність до неоднозначного трактування конфліктної взаємодії і бачення перспектив її вирішення, тобто виокремлення позитивних ознак конфлікту і тверезу оцінку наявних фактів, інформації, знань або уявлень про реальність);
- прогностичній (здатність застосовувати різні техніки для мінімізації деструктивних форм конфлікту і переведення їх у позитивне русло);
- регулятивній (здатність здійснювати діяльність посередника або медіатора, тобто з’ясувавши позиції, інтереси і цілі учасників конфлікту, посередник здійснює збалансоване вирішення конфлікту);
- ціннісній (здатність змінювати ставлення до конфлікту в умовах розширення контактів, діяльності);
- рефлексивній (здатність до реконструкції ускладнень, що з’являються, і визначення їх причин). Ця функція забезпечує розвиток Я-образу людини і дозволяє їй не тільки виконувати певну діяльність, але й знати, як їй це робити;
- інтегративній (є провідною і її призначення полягає в тому, щоб дана компетенція носила продуктивний характер).

Так, В.П. Трубочкін визначає наступні рівні та моделі формування конфліктологічної компетентності:

- 1) знансвий, освітньо-дисциплінарна модель (оформлення конфліктної компетентності із частини комунікативної в самостійний вид професійно-психологічної компетентності; розуміння конфліктної компетентності як інтегративної, практично орієнтованої базової схеми навчальної дисципліни і конфліктологічного знання в цілому);
- 2) особистісний, структурно-рівнева модель (трансформація знаннєвої в експертно-особистісну модель конфліктної компетентності);
- 3) практично-технологічна модель (організаційно-технологічне розгортання, проектування і експлікація компетентної конфліктної практики);
- 4) культурно-онтологічна модель (визначення культурних меж і тенденцій розвитку конфліктної реальності) [8].

Ми вважаємо за доцільне формування конфліктологічної компетентності шляхом пізнавальної та перетворюючої діяльності, а конфліктологічну готовність розглядати в якості перехідного етапу від пізнання конфліктогенного середовища до його перетворення на основі інтелектуальних (зняття невизначеності ситуації), ситуативних (пошук у самому собі мобілізуючих факторів для виходу з конфліктної ситуації) факторів, ретроспективної

(аналіз власного досвіду з метою його актуалізації в конфліктній ситуації) і перспективної (самоактуалізація конфліктної позиції) рефлексії.

На думку окремих дослідників, процес формування конфліктологічної компетенції складається з таких етапів [10]:

- актуалізація досвіду і знань студентів щодо стратегій і моделей їх поведінки у конфліктних ситуаціях;
- аналіз досвіду студентів щодо стійких моделей поведінки у конфліктних ситуаціях, окреслення виявлених проблем та завдань навчання, відпрацювання базових комунікативних навичок;
- опанування нових знань і вивчення теоретичної бази; відпрацювання нових навичок роботи з попередження й вирішення конфліктів, навичок взаємодії з учасниками конфліктних ситуацій;
- використання нових знань, відпрацювання й використання вмій і навичок роботи з конфліктними ситуаціями на практиці.

На нашу думку, формування конфліктологічної компетентності має рівневий характер: низький (деструктивний), який передбачає низький рівень або відсутність знань (наявність загальних уявлень) про техніки вирішення конфлікту; середній (непродуктивний), характеризується проявом інтересу до конфліктологічних знань, здібностями до часткової модифікації наявної системи знань про конструктивне вирішення конфлікту залежно від ситуації; високий (конструктивний), характеризується позитивною „Я-концепцією”, розвинутими рефлексивними здібностями як відносно себе, так і відносно партнера і ситуації в цілому, як результат – наявність прогностичних здібностей (здібності передбачати результат дії). Критерієм виділення рівнів виступає ступінь стійкості використання технік, спрямованих на конструктивне вирішення конфлікту. Виходячи з того, що специфіка емпіричного пізнання якраз і проявляється в тому, що за відсутності цілісного відбиття об'єкта окремим його елементам надається значення загальності, науковцями й використовуються різноманітні поняття, як-то: компетенція, готовність, компетентність.

Ефективним є алгоритм продуктивного розвитку конфліктологічної компетентності у три етапи: накопичення і розуміння конфліктологічних знань; формування необхідних вмій, навичок і якостей; рефлексія власної діяльності й якостей, що виступають стимулом підвищення компетентності [3]. О. Денисов розкриває механізм розвитку конфліктологічної компетентності, зазначаючи, що він полягає в постійному порівнянні свого рівня компетентності з еталонними значеннями за всіма компонентами. Роль еталонів компетентності виступає мобілізатором розширення сфери професійного бачення і підвищення професіоналізму.

Як бачимо, сформованість конфліктологічної компетентності (наявність конфліктологічних знань; володіння соціальними технологіями профілактики, управління, мінімізації деструктивних форм конфлікту; сформованість професійного типу мислення, який містить рефлексивність, методичність, об'ємність, креативність; володіння технологіями психогієни і стресостійкості в конфліктах; дотримання

професійно-етичного кодексу конфліктолога) вкрай потрібна сучасному фахівцеві для реалізації професійної діяльності в конфліктогенному середовищі і перетворення його з метою попередження негативних конфліктів, а також завжди бути готовим до „оптимального виходу” (за Є.А. Клімовим) із професійних особистісних криз як бар’єрів на шляху до професійної культури, стимулювання особистісно-професійного зростання. Конфліктологічна компетентність є складовою частиною професіоналізму і реалізується на соціальному, особистісному й індивідуальному рівнях професійної діяльності [11]. Цим рівням відповідають соціальна, особистісна й індивідуальна компетентності, а їх сформованість виступає основою й умовою для успішної реалізації спеціальної компетентності. Конфліктологічна компетентність містить перцептивну, комунікативну, міжособистісну й управлінську компетентності, реалізує прикладні (ситуативні) аспекти спеціальної професійної діяльності. Остання складова, з одного боку, відрізняє конфліктологічну компетентність від інших видів професійної компетентності, з іншого боку – виступає основою для її виокремлення в низку видів професійної компетентності.

Висновки. Таким чином, на наш погляд, формувати конфліктологічну компетентність можна на основі єднання навчальної, конфліктологічної, професійної діяльності і спілкування, на основі досягнення загальних і особистих цілей. Цей процес може здійснюватися чотирма взаємопов’язаними шляхами:

- засвоєння конфліктологічних дисциплін;
- розвиток соціально-психологічної компетентності в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- моделювання діяльності в конфліктогенному професійному середовищі під час вивчення фахово орієнтованих дисциплін;
- засвоєння окремих конфліктологічних умінь упродовж різних видів практики.

Найбільш доречним, на нашу думку, буде здійснювати формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців у ході засвоєння дисциплін конфліктологічного спрямування упродовж останнього року підготовки бакалаврів або у магістратурі, коли студенти мають певний життєвий досвід та професійні знання. У результаті буде сформована конфліктологічна компетентність випускника, його готовність до дій у конфліктогенному професійному середовищі, що сприятиме успішній професійній кар’єрі молодого фахівця.

Список використаних джерел

1. Болтунова Г.М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе / Г.М. Болтунова // Оптимизация и интенсификация педагогического процесса в вузе и школе: межвуз. сб. науч. тр. – Ишим, 1994. – С. 65-67.

2. Ващенко І.В. Конфліктологія та теорія переговорів: навч. посіб. / І.В. Ващенко, М.І. Кляп // Вища освіта ХХІ століття. – К.: Знання, 2013. – 407 с.
3. Денисов О.И. Развитие конфликтологической компетентности руководителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / О.И. Денисов. – Рос. акад. гос. службы. – М., 2000. – С. 9.
4. Куликов А.Ю. Социально-психологические особенности деятельности командира подразделения по предупреждению и разрешению межличностных конфликтов курсантов вузов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.Ю. Куликов. – Ярослав. гос. ун-т. – Ярославль, 2000. – С. 81.
5. Любимова Г.Ю. Психология конфликта / Г.Ю. Любимова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 160 с.
6. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А. Петровская // Вестник Москов. ун-та. Сер. 14. Психология. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – № 4. – С. 42.
7. Русинка І.І. Конфліктологія. Психотехнології запобігання і управління конфліктами: навч. посібник / І.І. Русинка. – Київ, 2007. – 332 с.
8. Трубочкин В.П. Концептуальные смыслы конфликтной компетентности / В.П. Трубочкин // Актуальные проблемы совершенствования работы с кадрами правоохранительных органов: матер. межведомств. науч.-практ. конф. – Москва, 8 июня 2004 г.; Акад. упр. МВД России. – М., 2004. – С. 331-335.
9. Шипилов А.И. Психологические основы взаимодействия офицеров в трудных межличностных ситуациях: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / А.И. Шипилов; Воен. ун-т. – М., 2000. – С. 259.
10. Філь С.С. Етапи формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій / С.С. Філь [Електронний ресурс] – Режим доступу: tme.umo.edu.ua/docs/5/11filpsp.pdf
11. Ярослав Л.О. Конфліктологічна компетентність як предмет психологічного дослідження / Л.О. Ярослав [Електронний ресурс] – Режим доступу: novyn.kpi.ua/2009-1/12_Yaroslav.pdf

В статье уточнено содержание понятия «конфликтологическая компетентность», его связь с конфликтологической культурой будущего специалиста. Рассматриваются основные подходы к формированию конфликтологической компетентности выпускника высшего учебного заведения как составляющей профессиональной компетентности современного специалиста.

Ключевые слова: *конфликтологическая компетентность, конфликтологическая культура, будущий специалист.*

The authors specify the content of the notion of the conflict competence, its relation to the future of the conflict culture specialist. Article considers the main approaches to the formation of conflictological competence graduate student as part of professional competence of the modern professional.

Keywords: *competence conflictological, conflictological culture, future specialist.*

УДК 373.3/5:947.7

Василь Кобаль

ВПЛИВ ЕКСКУРСІЙНО-ПОШУКОВОЇ РОБОТИ НА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У статті подані результати дослідження впливу навчальних екскурсій та пошукової роботи на розвиток пізнавального інтересу учнів та забезпечення підвищення рівня навчальних досягнень при вивченні історії України.

Ключові слова: *пізнавальний інтерес, навчальна екскурсія, пошукова робота, навчальна і позанавчальна робота.*

Актуальність теми. Реформування сучасної української системи освіти на засадах демократизації, гуманізації, цінності особистісного всебічного розвитку людини зумовлює особливу актуальність проблеми методики розвитку пізнавальних інтересів учнів.

Пізнавальний інтерес є ефективним джерелом самостійного здобуття знань. Він підвищує інтенсивність розумової роботи, мобілізує увагу, знімає втому – все це приводить до підвищення якості засвоєваних знань, до їх розширення та поглиблення. Інтерес до діяльності впливає не тільки на характер діяльності, але і на особистість людини.

Постійне вдосконалення змісту загальної середньої освіти вимагає підвищення теоретичного рівня знань учнів. Це ставить перед педагогічною наукою завдання встановлення відповідності між методами навчання і вимогами життя.

На основі аналізу стану дослідження проблеми розвитку пізнавальних інтересів учнів можна зробити висновок про те, що психологія, педагогіка і окремі методики приділяють велику увагу пошукам і обґрунтуванню джерел шляхів і засобів більш ефективного розвитку пізнавальних інтересів учнів.

Такими джерелами є: врахування вікових особливостей учнів, природи пізнавального інтересу, змісту історичного матеріалу, усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей розвитку суспільства, поєднання усного викладу вчителем з репродуктивною і творчою пізнавальною діяльністю учнів, використання дидактичних ігор, диференційоване і проблемне навчання, самостійна робота учнів, красназвача робота, поєднання групової роботи з іншими формами навчально-пізнавальної діяльності та ін. [1].

Однією з умов розвитку пізнавального інтересу учнів є використання можливостей красназвачих екскурсій та пошукової роботи учнів як у навчальний, так і в позаурочний час.

Аналіз досліджень і публікацій. Школою накопичено значний досвід використання в навчальному процесі екскурсій. Вагомий внесок у розвиток цього питання зробили педагоги та методисти О.М.Бекетов, М.М.Верзілін, Б.В.Всесвятський, В.В. Половцов, Б.С.Райков, М.А.Риков та ін. [2; 3].

Метою статті є аналіз результатів експериментального дослідження щодо впливу розробленої нами системи екскурсійно-пошукової роботи на розвиток пізнавальних інтересів учнів 5-х, 7–8-х класів у процесі вивчення історії України.

Вклад основного змісту матеріалу. Як свідчить практика, вчителі недостатньо звертають увагу на проведення учбових історичних екскурсій. Проведене нами анкетування 100 вчителів м. Мукачева та Мукачівського району показало, що навчальні екскурсії носять, як правило, епізодичний характер. Так, 65 вчителів (65%) надають перевагу екскурсіям у природу, епізодично музеї відвідують 26 вчителів (26%), і лише 9 вчителів (9%) регулярно відвідують музеї, але більшість із них спеціально до екскурсій не готуються і не дають завдання учням. Основні труднощі при самостійному проведенні екскурсій у вчителів викликає відсутність спеціальних розробок, робота з класом в умовах музею. Виявлено також, що екскурсії в основному організуються класоводами, класними керівниками, а не вчителями-предметниками, і проводяться в рамках виховної роботи; їх проводить екскурсовод.

У нашому експерименті ми поклали собі за мету дослідити вплив навчальних екскурсій та пошукової роботи на розвиток пізнавального інтересу учнів, забезпечення підвищення рівня навчальних досягнень, дотримуючись таких умов:

- забезпечити систематичність в організації та проведенні екскурсій;
- проводити підготовчу роботу перед проведенням екскурсій;
- використовувати різні форми та прийоми роботи під час проведення екскурсій вчителем-предметником;
- залучити учнів до позакласної пошукової роботи в рамках роботи гуртка "Юний краєзнавець".

Сутність екскурсій полягає в тому, що вона є однією з форм пізнання оточуючого світу, складається з двох важливих елементів: показу заздалегідь підібраних зорових об'єктів і розповіді про них.

З точки зору технології проведення екскурсій розрізняють два основних типи: екскурсії у природу й екскурсії у музеї, на виробництво. Причому різниця між ними не обмежується назвою, вона розповсюджується як на характер матеріалу, так і на способи її здійснення, організаційні форми роботи, систему завдань для учнів. Так, матеріал музейних експозицій зумовлений змістом і завданням музею, він точно фіксований і підібраний у певну систему; екскурсії у природу невизначені за своїм матеріалом, часто випадкові. При цьому ефективність засвоєння музейної інформації залежить від того, наскільки учень підготовлений до її сприймання.

Отже розвиток пізнавального інтересу школярів у процесі проведення історичних екскурсій має такі особливості:

- сприйняття носить предметний характер і залежить від того, як учні підготовлені до нього;
- сприйняття музейних експонатів вимагає значних інтелектуальних зусиль і сприяє розвитку уваги, пам'яті, уявлення;
- включення школярів у різні форми роботи допомагає оволодінню прийомами самостійної пізнавальної діяльності, виробленню в них потреб і навичок самостійного добування знань;
- різноманітність та незвичність експонатів створює умови для реалізації інтересів учнів, які оглядають експонати самостійно, з навчальною метою або у вільний час.

Нами також були визначені педагогічні умови, які сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі екскурсії:

- процес розвитку пізнавальних інтересів учнів проходить більш ефективно при використанні різноманітних форм діяльності, оскільки вони сприяють виявленню активної позиції кожного учня, що має прояв у захисті своєї думки, вмінні доводити свою точку зору, досягати мети;
- організація діяльності школярів впливає на формування позитивних мотивів, розвиток пізнавальних потреб, виховання стійких пізнавальних інтересів, підвищенню рівня навчальних досягнень, оскільки матеріал, що сприймається, засвоюється свідомо, наочно і на тривалий час.

У нашому дослідженні для учнів 5-х експериментальних класів була розроблена програма екскурсій протягом навчального року, яка передбачала систематичне їх проведення протягом року (табл. 1).

Таблиця 1

Програма проведення екскурсій в експериментальних 5-х класах

№ з/п	Тема уроку	Екскурсія	
1.	Скарбниці історії рідного краю. Розселення людей у давнину на території Закарпаття	Екскурсія у Закарпатський краєзнавчий музей (м. Ужгород)	Музей
2.	З історії міст і сіл Закарпаття	Пішохідна екскурсія по м. Мукачево (або ін. населеному пункту)	Історичні й архітектурні пам'ятки
3.	Замки-фортеці - перли історії нашого краю	Екскурсія в замок "Паланок" (м. Мукачево)	Музей, архітектурна пам'ятка

4.	Князь Федір Корятович. Монастирі Закарпаття	Екскурсія в жіночий православний монастир м. Мукачева	Історична й архітектурна пам'ятка
5.	Культурний стан русинів на початку XIX ст.	Екскурсія в Закарпатський музей народної архітектури та побуту (м. Ужгород)	Музей під відкритим небом
6.	Наш край у роки Другої світової війни. Воз'єднання Закарпаття з УРСР	Екскурсія до Пам'ятника воїнам Радянської армії і партизанам, що загинули в боях за визволення міста, до будинків кінотеатру "Перемога" та "Комунар" (м. Мукачево)	Історичний пам'ятник, місця історичних подій

Учні 7–8-х класів залучалися до роботи в гуртку “Юний краєзнавець”: були екскурсоводами при проведенні екскурсій з 5-ми класами (певні етапи) в шкільному історичному музеї, готували пошукові роботи.

З метою виявлення ефективності використання екскурсій у навчальному процесі та впливу їх на розвиток пізнавальних інтересів учнів, нами була розроблена технологія проведення екскурсії, яка була апробована в експериментальних класах, а потім проведені контрольні роботи.

Технологія проведення екскурсії

Етапи:

1. Попередня підготовка учнів до сприйняття екскурсії, яка проводиться з класом на уроці у вигляді виконання конкретних домашніх завдань (читання легенд, переказів, повторення матеріалу підручника тощо).
2. Визначення мети і теми екскурсії.
3. Вибір місця й об'єктів (вчитель повинен попередньо відвідати місце майбутньої екскурсії, визначити місця зупинки (розробка компактного маршруту), де б учням було добре видно історичний об'єкт, про який розповідається).
4. Повторна підготовка учнів до екскурсії, що передбачає запитання на актуалізацію опорних їх знань, розподіл групових та індивідуальних завдань.
5. Різноманітність прийомів проведення екскурсії: чергування бесіди з розповіддю (сюжетна розповідь, опис, екскурсійна довідка, коментування), використання спостережень учнів; виділення часу на розгляд певних експонатів з подальшою бесідою стосов-

но побаченого; залучення повідомлень учнів, які попередньо готувалися; використання прийому "реконструкція подій" (увявіть, що ви власник середньовічного замку і до вас у гості приїхав Ракоці II ...) тощо.

6. Підбиття підсумків і оформлення результатів екскурсії. Завдання для узагальнення бажано давати диференційовані, а також як індивідуальні, так і групові (підготувати репортаж з місця події, газетну замітку, запитання і завдання до гри-вікторини, кадри до майбутнього фільму (завдання для групи учнів), скласти кросворд, хронологічну таблицю, зіграти міні-виставу тощо.
7. Узагальнення матеріалів екскурсії можна продовжити на заняттях гуртка "Юний краєзнавець", на яких однією з форм можна використати: оформлення пошукових робіт у вигляді рефератів, стендів, добірки віршів, сценаріїв літературно-музичних композицій.

У процесі залучення учнів до систематичної екскурсійної та гурткової роботи п'ятикласники та учні 7-8-х класів підготували під керівництвом вчителів, керівника гуртка та класних керівників пошукові роботи на теми: "Музеї Закарпаття", "Традиції та побут Закарпаття", "Вивчення історичних місць Закарпатської області (пам'ятники визволителям)", "Мій край – моя історія жива (з історії сіл Мукачівського району)", "Дві подорожі одного храму (з історії дерев'яних церков Закарпаття)", "Архітектурні пам'ятки м. Мукачева", "Історія Мукачівського монастиря", "Мій край – мої Карпати (літературно-мистецькі місця Закарпаття)", "З попелу забуття (поети минулого про наш край)", "Біографія навчальних закладів Мукачева", "Історія Мукачева (походження назв вулиць мікрорайону Росвигово)", "Жива вода (дослідження мінеральних джерел Закарпаття)" та ін.

Результати контрольних робіт (табл. 2, 3), до яких підбиралися завдання, що враховували репродуктивну, творчу та практичну спрямованість діяльності учнів, дають підстави зробити висновок про те, що систематична робота з проведення навчальних екскурсій та залучення учнів до пошукової роботи сприяє розвитку їх пізнавальних інтересів, підвищенню рівня навчальних досягнень та має великий виховний вплив.

Таблиця 2

Обсяг відтворення елементів знань учнями 5-х експериментальних і контрольних класів

Класи	К-ть учнів	Всього елементів знань		Відтворено елементів знань	
		абс. число	%	абс. число	%
Контрольні	295	1340	100	723	54
Експериментальні	370	1420	100	1079	76

**Порівняльна таблиця результатів
контрольних робіт 5-х класів**

Класи	К -ть Учнів	Рівень навчальних досягнень учнів (у %)			
		високий	достатній	середній	низький
Експериментальні	370	27,3	52	20,7	0
Контрольні	285	16,2	31,4	43	10,4
Звичайні	240	10	23,8	48,2	18

За обсягом відтворення елементів знань можна зробити висновок, що в експериментальних класах якість знань вища, ніж у контрольних. Разом з цим, дані підтверджують і той факт, що епізодичні екскурсії (проводилися в контрольних класах), навіть коли вони проводяться з використанням найбільш активних форм роботи, не дають бажаних результатів.

Досвід екскурсійної та пошукової позакласної роботи, набутий під час експерименту, свідчить про те, що роль одного із засобів стимулювання пізнавальних інтересів учнів досягається тоді, коли екскурсії використовуються як джерело набуття знань учнями, коли учні залучаються до роботи різних гуртків, стають активними дослідниками.

Отже можна зробити такі висновки:

- проведення екскурсій сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів, якщо вони включені у різні види пошукової діяльності при раціональному поєднанні індивідуальних, парних, групових, загальнокласних форм роботи;
- забезпечення систематичності в організації й проведенні екскурсій дозволяє підвищувати рівень навчальних досягнень учнів;
- знання та уміння, які учні отримують під час проведення екскурсій, активно переносяться в навчальний процес;
- успішному розвитку пізнавальних інтересів учнів сприяє тематика, зміст, структура екскурсій, технологія їх проведення, а також залучення учнів до гурткової позакласної роботи;
- екскурсії та пошукова робота мають значний виховний потенціал, адже долучаючи учнів до історичних і культурних надбань свого народу, здійснюється виховання громадянської позиції, патріотичних почуттів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання методики розвитку пізнавальних інтересів учнів старших класів, використання матеріалів курсу всесвітньої історії з метою розвитку пізнавальних інтересів школярів тощо.

Список використаних джерел

1. Кобаль В.І. Методика розвитку пізнавальних інтересів учнів 5-8-х класів у процесі вивчення історії України: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.І.Кобаль. – К., 2005. – С. 40-41.
2. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся : сб. научных статей. – Л., 1981. – 178 с.
3. Треф'як Я. Методика краєзнавчої роботи в школі / Я.Треф'як // Історія в школах України. – 2002. – № 1. – С.33-37.

В статье представлены результаты исследования влияния учебных экскурсий и поисковой работы на развитие познавательного интереса учащихся и повышение уровня знаний при изучении истории Украины.

Ключевые слова: *познавательный интерес, учебная экскурсия, поисковая работа, учебная и внеучебная работа.*

The article deals with the educational tours effect. The research work on the development of students' cognitive interest is analyzed in it. The ways of improvement of academic achievement in the study of the history of Ukraine are given here.

Keywords: *cognitive interest, educational tour, job search, training and extra-curricular work.*

УДК 37.015.3

Микола Козирєв

ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У сучасному суспільстві проблема професійного становлення майбутнього спеціаліста набула особливого значення, оскільки вища школа є основним системним чинником розвитку кадрового потенціалу для всіх сфер діяльності. Подолання Україною кризового стану значною мірою визначається професіоналізмом її громадян. Розглядаються особливості професійного становлення фахівця у процесі навчання у вищому навчальному закладі, його педагогічні передумови, роль навчально-пізнавальної діяльності тощо.

Ключові слова: фахівець, професійне становлення, етапи, педагогічні чинники, виховання, пізнавальна діяльність.

Постановка проблеми. Проблеми професійного становлення конкурентоспроможного фахівця набувають особливого значення в умовах інформатизації, технологізації, проблемності професійної діяльності. Сучасна вища освіта покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, продуктивності професійної діяльності і, як наслідок, кар'єрне зростання та самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення і розвитку особистості.

Аналіз дослідження проблеми. На цей час теоретичні аспекти професійного становлення майбутнього фахівця достатньо розробили С. Бережна, Т. Кисельова, Л. Коновалова, Н. Кузьміна, Т. Полякова та ін. Великий вплив на розвиток теорії професійного становлення мають праці А. Бодальова, Л. Божович, І. Кона, А. Маркової, Л. Мітіної та інших. У сучасній вітчизняній науці є чимало досліджень, присвячених різноманітним психолого-педагогічним аспектам професійної діяльності і професіоналізації особистості загалом: О. Єрмолаєва, Л. Захарова, Е. Зеєр, Т. Кудрявцев, С. Максименко, С. Марков, Ю. Поваренков, М. Пряжников, В. Рибалка, Д. Сьюпер, Т. Титаренко, В. Шадриков, С. Шандрук та ін. У контексті професійного становлення фахівця аналізували проблеми професійної самосвідомості Б. Паригін, В. Брагіна, П. Шавір, професійного самовизначення – Є. Клімов, С. Чистякова.

Питання професійної адаптації як пристосування до професійної діяльності після навчання, засвоєння професійних і соціальних функцій, активного включення в життя трудового колективу досліджували І. Магура, В. Мерлін, В. Подмарков, Г. Слесарєв.

Водночас дані дослідження свідчать про недостатність уваги науковців до проблем професійного становлення фахівців, що і зумовило мету нашої роботи, якою є аналіз педагогічних чинників професійного становлення фахівців в умовах вищого навчального закладу.

Виклад основних положень. Поняття «становлення» відображає об'єктивний процес перетворення нового предмета або явища з реальної можливості у дійсність. В існуючих наукових дослідженнях щодо розкриття сутності поняття «становлення» простежуються такі підходи: соціальна зумовленість явища; психічний розвиток особистості; педагогічний, що розглядає це явище з позицій змістовності та керованості цим процесом.

Аналіз визначень поняття «професійне становлення» дозволяє виділити деякі його характеристики, а саме:

- наповнення життєдіяльності людини особливим змістом (А.К. Маркова);
- перетворення індивіда у професіонала (Ю.П. Поваренков);
- якісне перетворення, наповнення внутрішнього світу людини (Н.В. Горнова);
- формування фахової спрямованості, компетентності, особистісних, соціально значущих і професійно важливих якостей, готовності до постійного професійного зростання (Н.В. Мотолигіна, Е.Ф. Зеєр);
- входження у професію, що характеризується особистісними і професійними якісними перетвореннями (Е.А. Рябоконт);
- власна активність, спрямована на самовдосконалення і самореалізацію (Е.Ф. Зеєр);
- прагнення реалізувати свої творчі потенційні можливості щодо розуміння свого призначення (Г.М. Белокрилова).

Професійне становлення майбутнього фахівця залежить від певних характеристик людини, які визначально детермінують кінцевий успіх формування студента як професіонала, його професійну готовність, та у сукупності зумовлюють його рівень. Основними з цих характеристик, на думку В.А. Бодрова, є:

- професійна мотивація – як спонукальна та спрямовуюча активність особистості на задоволення передусім потреб у праці, спілкуванні, самоствердженні, самореалізації, самовдосконаленні тощо;
- загальна і професійна підготовленість у формі попередніх (для опанування професії) і кваліфікаційних (з урахуванням рівня професіоналізації) знань, навиків і умінь, необхідних для виконання стандартних та нетипових професійних завдань;
- рівень функціональної готовності і резервів організму до трудової діяльності, розвиток професійно важливих фізіологічних функцій аналізаторів та фізичних якостей (сила, швидкість, витривалість тощо);

– стан індивідуально-психологічних функцій людини і передусім професійно важливих якостей для конкретної діяльності, що характеризують пізнавальні процеси і психомоторику, темперамент, характерологічні та емоційно-вольові особливості особистості [1].

Процес професійного становлення особистості реалізується у просторі і часі та проходить певні етапи. Ш. Бюлер висунула теорію розвитку особистості, де в основу періодизації етапів життєдіяльності був покладений принцип «інтенційності» як вибір (намір) у цілеутворенні і ціледосягненні професійних результатів. За допомоги цього критерію автор виділяє такі фази професійного становлення: фаза – від 15 до 20 років – зародження, оцінка цілей професійної діяльності і формування плану їх досягнень; фаза – від 25 до 40–45 років – постановка чітких і точних цілей у професійному й особистому житті, їхнє практичне досягнення.

Іншу періодизацію «професійного розвитку» запропонував Д. Сьюпер, трактуючи цей процес як становлення «Я-концепції» особистості. Його модель професійного розвитку включає стадію професійного становлення (15–24 роки), коли індивід намагається випробувати себе в різних ролях, зважаючи на свої потенційні та реальні професійні можливості: у тентативній (обдумування) фазі (15–17 років) здійснюється попередній професійний вибір, що апробується у фантазії або реальності, оцінюються власні якості, їх придатність до професійної самореалізації; у фазі переходу (18–20 років) відбувається спроба реалізації «Я-концепції» в різних видах професійної діяльності; у фазі власне апробації (21–24 роки) ведеться пошук поля діяльності в професійному житті і реалізації професійних можливостей.

До ідей Д. Сьюпера близька періодизація професійного становлення, розроблена Є.О. Климовим. Автор виділяє такі стадії професійного розвитку:

– стадія оволодіння навчальною діяльністю – йде розвиток можливостей, диференціація та інтеграція професійних інтересів;

– стадія оптації (стадія намірів) – приймається рішення про вибір шляху професійного розвитку. Ця стадія є фазою поступового формування загальної готовності до професійного самовизначення (без конкретного вибору) і підготовки до майбутнього трудового життя в широкому плані;

– стадія професійної підготовки – освоєння вже обраної професії у відповідному навчальному закладі або на первинній штатній посаді.

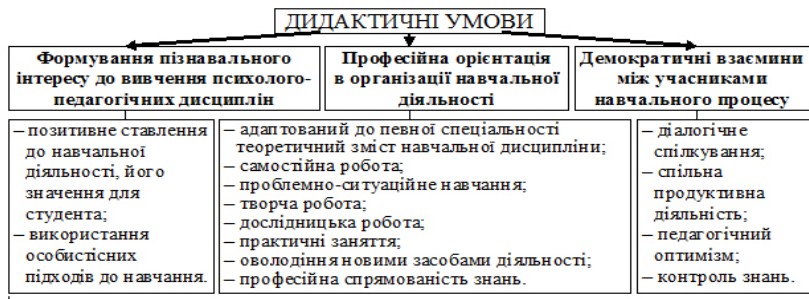
Е. Зеєр виокремлює такі етапи професійного становлення особистості: оптація (формування професійних намірів), професійна підготовка, професійна адаптація, первинна та вторинна професіоналізація та професійна майстерність [5]. На цих етапах необхідним є використання таких форм та методів навчання, які дозволять студенту подолати можливі сумніви стосовно правильності вибору спеціальності, переконатися у власних здібностях, за своїми теоретичні аспекти фундаментальної підготовки майбутніх фахівців.

Професійне становлення особистості студента – засвоєння за спеціально організованою програмою соціально-професійних ролей. Основ-

ними напрямками професіоналізації у навчальній життєдіяльності є професійне навчання, професійне самовизначення, самоствердження та зростання, розвиток інтелектуального потенціалу щодо відповідної сфери професійної діяльності, духовне збагачення, моральне, фізичне самовдосконалення. Студент вищого навчального закладу – це молода людина, яка характеризується професійною самовизначеністю щодо висококваліфікованого виконання функцій фахівця у відповідній галузі.

До педагогічних чинників професійного становлення належить навчально-професійна діяльність, яка вимагає від студента відповідної навчальної і наукової активності, засвоєння нових психологічних норм і критеріїв соціокультурного і професійного розвитку. Завдяки процесу навчальної діяльності та через нього досягаються основні цілі підготовки фахівців. Навчально-професійна діяльність студентів характеризується як загальними рисами процесу учіння, так і специфічними, зумовленими особливостями її мети і змісту, мотивації та форм організації. Вона визначним чином зумовлює розвиток соціальної зрілості та професійне становлення майбутніх фахівців, набуття ними професійно важливих знань, умінь і навичок. У процесі професійного становлення завершуються професійні самовизначення і самоідентифікація, трансформуються структура самосвідомості студента, формується соціально-професійний аспект його особистісної і професійної «Я-концепції», «професіоналізуються» психічні процеси і стани тощо. Мета навчально-професійної діяльності – засвоєння наукового знання у формі теоретичних понять та практичних умінь застосування їх при розв'язанні професійних завдань [9].

Характерним для навчально-професійної діяльності є те, що професійне становлення у вищій школі для майбутнього фахівця починається під час формування професійних знань, умінь і навичок та засвоєння способів професійно-творчої діяльності. Теоретичне знання має бути включене в реальну діяльність студента. Це можливо за умови, коли професійні цінності, норми постають як знаряддя досягнення його цілей, способів розв'язання взятих ним професійних завдань. Понятійна форма озброєння знаннями повинна стати способом досягнення практичної професійної мети. Мета професійної підготовки полягає не тільки в передачі конкретних предметних знань, умінь і навичок, а передусім в озброєнні студентів системними інтегрованими науковими знаннями, які є загальною передумовою оволодіння способами вирішення виробничих проблем [6]. Важливу роль у цьому процесі відіграє пізнавальна діяльність у вигляді моделі, представленої Т.А.Гернавською, цінність якої полягає в тому, що вона описує взаємозв'язок впливу дидактичних умов формування пізнавальної діяльності на її компоненти, де розвиток останніх формує пізнавальну діяльність студента поступово, від репродуктивного до креативного рівнів (рис.1). Компоненти пізнавальної діяльності рівноцінні, мають гармонійне співвідношення і становлять цілісну структуру [10].



<p>Низький рівень інтелекту: теоретичні знання з предмету мають уривчастий характер, можуть частково використовуватись у практичній діяльності. Допускаються помилки в процесі виконання елементарних інтелектуальних операцій. Знання застосовуються в основному при розв'язанні завдань репродуктивного типу</p>	<p>Пасивність під час вивчення будь-якої теми, нерозуміння вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Серед мотивів навчання переважають «позиція студента» та «зовнішня мотивація», провідним стимулом до навчання є похвала, коли суб'єкта навчання хто-небудь схвалює, відзначає або нагороджує за добру роботу</p>	<p>Вольові зусилля нестійкі, ініціатива та самоконтроль відсутні, навчальна діяльність постійно коригується викладачем. Низький рівень самооцінки</p>	<p>Репродуктивний рівень</p> <div style="text-align: center;"> </div>
<p>Середній рівень інтелекту: теоретичні знання з предмету мають систематичний характер. Студент спроможний переносити знання в нові навчальні ситуації, аргументує правильність власних підходів. Студент вільно оперує знаннями й може застосовувати їх у практичній діяльності. Середній та трохи вищий середнього рівень творчого потенціалу</p>	<p>Розуміння зв'язку між різними розділами предмету присутнє, часткова зацікавленість предметом вивчення. Мотивація до навчання виражається в бажанні спілкування («комунікативна») та емоційному задоволенні від навчання («емоційна»). Захоплення, задоволення в межах провідної діяльності, що стосуються певної роботи під час заняття</p>	<p>Вольові зусилля та ініціатива проявляються за наявності стимулів, самоконтроль застосовується нерегулярно, навчальна діяльність потребує нерегулярної корекції викладачем. Середній рівень самооцінки</p>	<p>Евристичний рівень</p> <div style="text-align: center;"> </div>

<p>Високий рівень інтелекту: досконале знання та розуміння понятійного апарату будь-якої теми. Відповідь на поставлені теоретичні питання повна, насичена глибокими та розгорнутими судженнями. Студент демонструє високий рівень творчого застосування знань, а також при розв'язанні завдань дослідницького типу</p>	<p>Очікування збігаються зі змістом матеріалу. «Пізнавальна мотивація» має місце в усіх випадках, відкрито виражається потреба, бажання або сподівання дізнатися щось нове, користуватися набутими знаннями. Самоаналіз, мотивація «саморозвитку» в навчальній діяльності, особистісний інтелектуальний розвиток, високі, але адекватні професійні амбіції («мотив досягнення»)</p>	<p>Вольові зусилля та ініціатива сталі, регулярно застосовується самоконтроль, діяльність спрямована на досягнення пізнавальних цілей. Високий рівень самооцінки</p>	<p>Креативний рівень</p>
--	---	--	--------------------------

Рис. 1. Модель формування пізнавальної діяльності студентів ВНЗ

Показником педагогічного впливу на професійне становлення є професіоналізм, який виражається у набутих знаннях, умінні використовувати їх на практиці; здатності приймати рішення в різних ситуаціях, формуванні всебічно розвиненої особистості. Велику роль відіграють якості особистості, які розвиваються і вдосконалюються у процесі здобуття освіти та в подальшій трудовій діяльності. Найчастіше виділяють такі професійно важливі якості майбутнього фахівця, як комунікативність, активність, відповідальність, високі інтелектуальні показники, професійне мислення, високий рівень самопізнання, компетентність [1].

Важливим показником педагогічного впливу на професійне зростання особистості майбутнього фахівця та розвиток його професійних здібностей є фахова компетентність, яку набуває студент. Вона характеризується ґрунтовними знаннями із загальноосвітніх і фахових дисциплін, володінням уміннями і професійною технологією (технікою), здатністю мобілізувати їх в професійній діяльності, готовністю використовувати узагальнені засоби виконання дій при вирішенні професійних завдань.

Педагогічний вплив на професійне становлення майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах включає надбання фундаментальних основ їх професійного простору, тобто тієї системи цінностей, світогляду, практичного досвіду, які необхідні для ефективної професійної діяльності. Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі представляє собою певну систему соціально-психологічної взаємодії і забезпечує передачу знань, формування професійних умінь і навичок, розвиток професійного світосприйняття, засвоєння професійних знань студентами [6].

Педагогічний вплив реалізується через ділове спілкування, яке виступає інтегруючою ланкою в процесі професійної підготовки майбут-

ніх спеціалістів. Саме під час вузівського етапу професійної підготовки завершується професійне самовизначення особистості, формування професійного світосприйняття, відшліфовуються професійні вміння та навички, набувається первинний професійний досвід. Все це здійснюється через безпосереднє спілкування викладача з студентом, міжособистісні контакти всередині студентської групи.

Однією з педагогічних умов успішного професійного становлення є формування та розвиток у майбутнього фахівця уявлень про себе як суб'єкта власної професійної діяльності, тобто конкретним баченням себе в професії, через перетворення деякого суспільно виробленого етапону професії у її суб'єктивну особистісну модель.

Успішність професійного становлення студента, як зазначає Е. Зеєр, залежить від власної активності студента, від наявності відповідних мотивів [2]. Ці мотиви визначають різні рівні активності студента в навчально-професійній діяльності: 1) вищий рівень – коли навчально-професійна діяльність приносить радість творчості; 2) виконавчий рівень – коли студент є «споживачем культури», який копіює зразки виконання навчальної діяльності від інших авторитетних осіб.

Для успішного професійного розвитку особистості необхідною є наявність індивідуально-особистісних (внутрішніх) та соціокультурних (зовнішніх) факторів. Внутрішні фактори активізують індивідуальні особливості людини, потребу у самореалізації, саморозвитку, психологічну готовність до праці. Зовнішні суспільні відношення – характер професійної діяльності, професійні вимоги до індивіда. Підґрунтям самореалізації є наявність творчого потенціалу.

Творчий потенціал – це особливий динамізм усіх якостей і властивостей особи, здатних реалізуватися у конкретному творчому акті. Мить реалізації творчого потенціалу, залучення особистості до творчої діяльності пов'язана з механізмом внутрішньої активності суб'єкта, його творчою активністю, яка є виявом всіх потенційних сил людини. Вона ґрунтується на спроможності здійснювати внутрішні можливості (цілі, наміри, задуми), тобто здатності самореалізуватися. Діяльність є соціальною формою вияву творчої активності людини [10]. Психолого-педагогічні умови, які сприяють творчій діяльності та розвитку творчих якостей студентів, самореалізації їх у навчальному процесі є: створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі через утвердження принципів педагогіки співробітництва; демократичний стиль спілкування педагогів зі студентами, свобода творчих дискусій, обміну думками; утвердження в педагогічному і студентському колективах культури спілкування тощо.

Підготовка студентів до творчої діяльності стає результативною, якщо вона здійснюється через навчальну роботу, покликану розвивати в них інтерес до науково-дослідної роботи, творчої праці, вироблення раціональних умінь і навичок такої праці; самостійної роботи, мета якої

– закріпити сформований під час навчання інтерес до творчої діяльності, розвинути звички до систематичної розумової праці та удосконалити методи наукового дослідження, сформувавши потреби у творчому підході до розв'язання професійних завдань [7].

Досвід навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів переконує, що ефективно вирішувати питання професійного становлення майбутніх фахівців можна тільки за активної участі в цьому процесі студентів. Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції та розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку.

Професійне самовдосконалення майбутнього фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самоосвіта і самовиховання. Основним змістом самоосвіти є не тільки поглиблення наявних у студента знань, а їх поширення, опанування матеріалом суміжних наук, формування умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетенції. Найефективнішим є усвідомлене самовиховання – системна та свідомо діяльність людини, спрямована на її саморозвиток і формування власної базової культури. Головною метою самовиховання на сучасному етапі є досягнення згоди із собою, знаходження сенсу життя, самоактуалізація і самореалізація потенційних можливостей, природних здібностей та активне самоутвердження в суспільному житті [10].

У процесі самовиховання всі аспекти особистості (переконання, світоглядні позиції, почуття, воля, звички, риси характеру, інші особистісні якості, конкретні результати діяльності й поведінки) стають предметом постійного вивчення і зміни з боку педагогів. Однак лише критична самооцінка сприяє самовихованню шляхом постановки конкретної мети, завдань, розв'язання яких підносить суб'єкта на новий рівень активності, самореалізації. Зовнішні стимули мають перетворитися у внутрішні спонукання. Успішність самовиховання реалізується в тому разі, якщо навчально-професійна діяльність набуває особистісну значущість, життєвий сенс. Лише за таких умов намагання успішно оволодіти професією, пройти процес професійного становлення викличе активність щодо зростання себе як особистості.

Отже ефективність педагогічного впливу на професійне становлення студента можна визначити за такими критеріями:

1) усвідомлення близьких і майбутніх цілей та перспектив професійної діяльності, прагнення знати свою справу, опанувати нею у повному обсязі, освоїти всі професійні функції, визначення структури професійних відношень і пошук свого місця в ній;

2) засвоєння основних знань, вимог професії до фахівця, усвідомлення своїх можливостей, сформованість уявлення про власну професійну працездатність, здійснення її за зразком, встановлення професійних контактів, входження у професійну спільноту;

3) практична реалізація вибраних професійних цілей, самостійне і усвідомлене виконання діяльності, формування свого індивідуального стилю, формування певного середовища професійних контактів, інтенсифікація процесу професійного спілкування;

4) вільне виконання професійної діяльності, підвищення рівня кар'єрного зростання, пошук складних професійних завдань, професійне вдосконалення, майстерність і творчість, відчуття значущості професійних контактів, усвідомлення своєї професійної неповторності, бажання передачі досвіду іншим.

Висновки. Процес професійного становлення особистості під час навчання у ВНЗ є складним, етапним, динамічним. Значну роль відіграють якості особистості, які розвиваються і вдосконалюються у процесі здобуття професійної освіти, самоосвіти і виховання. Професійне становлення майбутнього фахівця є поетапним моментом індивідуально-професійного розвитку, формування професійної компетенції, розкриття його творчого потенціалу, професійної готовності до самостійної трудової діяльності. Зазначеному сприяє професійно орієнтований навчально-виховний процес вузу, залучення студентів до проведення науково-дослідних заходів, самостійної роботи та педагогічної (виробничої) практики тощо.

Професійне становлення фахівця в умовах вищого навчального закладу потребує подальшого дослідження його розвитку як цілісного явища, оскільки дедалі частіше висуваються нові вимоги до якості підготовки фахівців з вищою освітою. Кардинально змінюються базові парадигми освітнього процесу, усталені концептуальні підходи. Тому розробка відповідних підходів до ефективної професійної підготовки та виховання конкурентоспроможного фахівця має актуальне значення.

Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пос. для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Бондаренко З.П. Деякі аспекти професійної підготовки студентів в умовах ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Bondarenko.pdf
3. Винославська О.В. Психологія: навч. посіб. для студ. вузів / під ред. О.В. Винославської. – К.: ІНКОС, 2005. – 352 с.
4. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page>
5. Зеєр Е.Ф. Психология профессионального образования / Е.Ф.Зеєр. – М.: Флинта, 2003. – 125 с.
6. Кокун О.М. Методологічні засади та практичні заходи психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця // Збірник наукових праць КІПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України 15.05.2009 [Електронний ресурс]. –

- Режим доступу: http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=us_publication&group=4&us_publication=837
7. Клепиков О.І. Основы творчости особи : навч. посіб. / О.І. Клепиков, І.Т. Кучерявий. – К.: Вища шк., 1996. – 295 с.
 8. Крильова О.А. Тренінговий підхід у формуванні професійного становлення майбутнього фахівця: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=тренінговийпідхідуформуванніпрофесійногостановленнямайбутньогофахівцяВ&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F>
 9. Лябик С.І. Проблеми підготовки спеціалістів. Професійне становлення особистості. – Хмельницький національний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/33_DWS_2010/33_DWS_2010/Pedagogica/74704.doc.htm
 10. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи. / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320 с.
 11. Тернавська Т.А. Формування пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення психолого-педагогічних наук: автореф...дисер. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук /Т.А. Тернавська. – Кривий Ріг, 2009. – 21 с.
 12. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Т.І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.

В современном обществе проблема профессионального становления специалиста приобрела особое значение, поскольку высшая школа является основным системным фактором развития кадрового потенциала для всех сфер деятельности. Преодоление Украиной кризисного состояния в значительной мере определяется профессионализмом ее граждан. Рассматриваются особенности профессионального становления специалиста в процессе обучения в высшем учебном заведении, его педагогические предпосылки, роль обучения и познавательной деятельности и т.д.

Ключевые слова: *специалист, профессиональное становление, этапы, творческий подход, самовоспитание, профессиональное самосовершенствование.*

In modern society the problem of the professional becoming of future specialist purchased the special value, as higher school is the basic system factor of development of skilled potential for all spheres of activity. Overcoming of the crisis state Ukraine is to a great extent determined professionalism of its citizens.

The features of the professional becoming of specialist are examined in the process of studies in higher educational establishment, him pedagogical pre-conditions, role educational-cognitive to activity and others like that.

Keywords: *specialist, professional becoming, stages, pedagogical factors, educations, cognitive activity.*

УДК 372.874

Людмила Лісунова

ОСОБЛИВОСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

В роботі розглянуто чинник формування художньо-естетичного сприйняття як принципово важливого аспекту в системі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах реформування мистецької освіти в Україні в рамках Болонського процесу, що забезпечує удосконалення художньої та педагогічної майстерності.

Ключові слова: *формування художньо-естетичного сприйняття, фахова підготовка, майбутні учителі образотворчого мистецтва.*

Вступ. На сучасному етапі в умовах розбудови української держави і подальшого розвитку незалежності України реальною методологічною основою національної системи освіти як соціального явища є ідеологія державотворення, зорієнтована на загальнолюдські та національно-культурні цінності. Тому значну увагу цьому приділено в національній державній комплексній програмі естетичного виховання, в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, Програмі «Вчитель» та інших, у питаннях реформи змісту освіти в контексті Лісабонської Європейської стратегії. Вчитель образотворчого мистецтва сьогодні – це професіонал, який бачить, сприймає, розуміє і створює красу. Працювати і творити за її законами є одним з головних критеріїв підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. І першочергова роль в цьому процесі належить формуванню художньо-естетичного сприйняття у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Розробці цієї проблеми присвячені дослідження Є.А. Антоновича [2], Б.Г. Ананьєва [1], В.В. Борисова [3], В.Г.Бутенка [4], В.Л. Вертегел [5], І.А. Зязюна [10], М.С. Кагана, М.М. Кір'ян [14], С.В. Коновець [15], В.С. Кузіна [17], В.К. Маригодова [20], Н.Є.Миропольської [22], О.М. Отич [23], Ю.А. Пастухової [25], В.О. Радкевич [26], О.П. Рудницької [27], В.О. Стрілець [30], В.О. Сухомлинського [31], Г.В. Троцько [32], І.М. Цой [33], О. Л. Шевнюк [34], О.П. Щолокова [36] та інших.

На сьогоднішній день актуальним є пошук нових підходів до вирішення питань формування художньо-естетичного сприйняття. Ці питання ще не стали предметом цілісного спеціального дослідження, а тема ще не розглядалась як умова фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Також не проаналізовані засоби, система впровадження процесу художньо-естетичного сприйняття у самореалізуючу діяльність майбутніх учителів образотворчого мистецтва, не створено концептуаль-

них засад формування у них естетичного сприйняття, що стає актуальною об'єктивною проблемою сучасних педагогічних досліджень.

Результати дослідження. Згідно з психолого-педагогічними дослідженнями Є.А. Антоновича [2], М.Б. Євтуха [9], В.І. Кременя [16], А.Л. Калантар, В.О. Радкевич [26], О.П.Рудницької [27], М.В. Соколова [28], К.Ф. Стефанюк [29], В.О.Сухомлинського [31], Г.П. Шевченко [35], в навчальному процесі велику роль відіграє особистість вчителя і його професійні якості. Учитель має спиратися у своїй професійній діяльності на синтез інтелектуально-творчих та емоційно-позитивних можливостей. Для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва важливо мати професійні знання, уміння, навички. М.В.Соколов [28] у своєму дослідженні щодо професійної діяльності зазначив, що творча особистість формується тільки творчою особистістю, тому лише педагог-творець (особливо в сфері мистецтва) може сформувати активну, творчу людину і тому від майбутнього вчителя залежить розвиток художньо-естетичного сприйняття, бачення світу, художньо-естетичної діяльності особистості.

Г.М. Падалка одним із показників продуктивності професійної діяльності вчителя визначає естетичний початок [24]. Ж.Ю. Озолиня визначає художньо-естетичне сприйняття як принципово важливу складову в системі професійної підготовки майбутніх фахівців, що забезпечує прояв естетичного у майбутній професійній діяльності.

Дослідженню проблем розробки системи фахової підготовки студентів педагогічного вузу до художньо-естетичної освіти школярів присвячені праці Є.А. Антоновича [2], О.М. Кириченка [13], О.П.Щолокової [36], обґрунтуванню компонентів художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя та критеріям їх сформованості – І.А. Зязюна [10], особливостям технології підготовки вчителів до естетичної освіти за кордоном – М.П. Лещенко, Л.К. Руденко. На думку Е.В. Шевцова, для вчителя як гармонійної особистості потреба в естетичній універсальності є законом внутрішнього життя, світовідчуттям, закріпленням в установках, емоціях, почуттях. І така особистість усвідомлює та встановлює індивідуально-емоційні відносини зі світом, оцінюючи навколишнє у категоріях прекрасного, огидливого, піднесеного тощо.

Питання формування художньо-естетичного сприйняття майбутніх вчителів вивчали сучасні дослідники: М.М. Кір'ян [14], І.М. Цой [33]. На проблемних аспектах формування естетичних почуттів у студентів – майбутніх вчителів, необхідності розвитку творчого ставлення студентів до художньо-педагогічної діяльності, формуванні професійних якостей художника і педагога, активності знань учителя образотворчого мистецтва наголошував М.М. Кір'ян [14]. Розвиток сприйняття музичних творів у студентів коледжу досліджувала І.М. Цой [33].

Із останніх педагогічних досліджень цікавими є роботи В.О. Стрілець (розвиток у майбутніх вчителів естетичного сприймання художніх

творів засобами килимарства), Ю.А. Пастухової (художньо-естетичне виховання студентської молоді у цілісному педагогічному процесі університету, роль у цьому процесі художньо-естетичного сприйняття), Т.В. Борисової (методика підготовки майбутніх вчителів музики до естетичного виховання школярів засобами музикально-театрального мистецтва), В.Л. Вертегел (виховання естетичного смаку у студентів вищих навчальних закладів МВС України).

Проблеми художньо-фахової підготовки, до яких належать і деякі питання формування художньо-естетичного сприйняття, висвітлені в науково-педагогічних працях Т.В. Беда, В.С. Кузіна [17], Є.В. Шорохова.

Як зазначив Т.В. Беда, однією із необхідних умов у практиці живопису є цільність, емоційність зорового сприйняття. В.С. Кузін, досліджуючи різні аспекти створення і сприйняття художніх творів у тісному взаємозв'язку із психологічними закономірностями, відмітив, що мистецтво – це найбільш доступний для широкого загалу засіб пізнання дійсності, розвитку духовної культури людини. Є.В. Шорохов звернувся в своїх дослідженнях до питань закономірностей побудови художньої форми в малюнку і живописі, виражальних засобів художнього образу.

Роботи методичного змісту зовсім нечисленні. Зокрема, на думку С.В. Коновець, фахова підготовка вчителя образотворчого мистецтва об'єктивно може варіювати залежно від типу навчально-освітнього закладу, певного факультету або конкретної спеціалізації фахівця. Але вона повинна регламентуватися основними складовими такої підготовки, серед яких мають бути: особистісний розвиток (зокрема культурологічний і творчий); опанування психолого-педагогічними і художньо-фаховими знаннями та вміннями; набуття професійно-методичної майстерності [15].

Необхідно відзначити, що в ході дослідження ми виявили існування суперечностей між застарілими методами, засобами формування фахових знань, їх змістом та вимогами сучасної художньо-педагогічної освіти значно підвищити ефективність засвоєння фахових знань, активізувати процес осмислення цілей і завдань навчання, розвивати художні і педагогічні здібності та активізувати навчально-пізнавальну діяльність. Першочергову роль у цьому процесі відіграє формування художньо-естетичного сприйняття. О. Л. Шевнюк наголосила на необхідності внесення значних коректив у підготовку сучасного вчителя-фахівця. Фахова підготовка майбутніх вчителів образотворчого мистецтва повинна спрямовувати їх на те, щоб розвивати здатність до усвідомлення провідної мети професійної діяльності – бажання працювати в обраній сфері [34].

Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до педагогічної діяльності і формування фахових знань майбутнього вчителя образотворчого мистецтва здійснюються в процесі художньо-педагогічної освіти. Художньо-педагогічна освіта – це дидактичний процес

формування і засвоєння знань, навичок, поглядів у системі підготовки вчителя в сфері образотворчої (художньої) діяльності. Засобами художньо-педагогічної освіти є природа, мистецтво, наука, світ людських відносин тощо. Її міждисциплінарний характер підкреслює зв'язок з естетикою, психологією, філософією, мистецтвознавством тощо [12].

Здобуттю знань, вмінь та навичок відповідно до художньо-педагогічної діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва слугує фахова освіта. Як зазначив Р.О. Позінкевич, особистість не здатна творити, постійно не творячи саму себе. Концентрацією цього є фах – покликання особистості. Фах – це професія, спеціальність, вид трудової діяльності, заняття, що вимагає певної підготовки і є основним засобом для існування.

У тлумачному словнику сучасної української мови (за редакцією І.М.Забіяки) «фах» визначається як «кваліфікація», «спеціальність», «професія», «фахівець» же – «особа, яка досконало володіє якимось фахом, спеціальністю, має глибокі знання з певної галузі науки, мистецтва».

Фахова функція підготовки забезпечує вирішення питань набуття теоретичних знань зі спеціальності, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності. Її зміст визначається фундаментальними дисциплінами спеціальності, навчальними дисциплінами з методики викладання шкільних предметів. Отже, можна стверджувати, що розробка вимог до розвитку багатограних особистісних якостей вчителів образотворчого мистецтва ґрунтується на врахуванні закономірностей їх фахової підготовки.

Питання фахової підготовки майбутніх вчителів розглянуті в дослідженнях таких вчених: Є.А. Антоновича [2], А.А. Деркача [7], І.В. Гавриш [6], В.С. Кузіна [17], І.А.Зязюна [10], О.П. Рудницької [27], Н.В. Кузьміна [18], А.К. Маркова [21], Г.В. Троцько [32], О.П. Щолокової [36], В.К. Маригодової [20] та ін.

Такі сучасні науковці, як В.В. Борисов, С.С. Вітвицька зазначають, що підготовка спеціаліста включає оволодіння необхідною інформацією та способами діяльності і професійним вихованням. Тому формування фахових знань майбутнього вчителя образотворчого мистецтва повинно бути спрямоване як на передачу певної суми фахових знань, так і на формування в особистості студента потреби самостійно поповнювати свої знання, постійно самовдосконалюватися. В.І. Євдокимов відмічає, що малоприсадиною в умовах євроінтеграції є методична модель, спрямована на відтворення знань. І приріст індивідуального потенціалу кожної особи, яка включена у навчальний процес ВНЗ, повинен бути орієнтований не стільки на поточну діяльність студентів, скільки на віддалену перспективу. [8].

О.М. Каленюк [12] зазначила, що в умовах розвитку сучасних напрямів гуманізації освіти філософський і художній світогляд формує есте-

тичні, духовні якості студента-митця. Внутрішню комунікативну функцію особистості обґрунтовує філософський напрям екзистенціалізму, осмислення різних рівнів свого «Я». Духовні чинники, відображені в мистецтві, в гуманістичній філософії, в релігії є ґрунтом для формування фахового мислення майбутнього учителя образотворчого мистецтва.

На думку М.І. Резніченко, фахова підготовка вчителя образотворчого мистецтва – структуроване явище, компонентами якого є психологічна, методична, теоретична і практична підготовка.

Теоретичне наукове дослідження І.Я. Лернера стосовно змісту освіти дає можливість розглянути цю проблему, виходячи з того, що єдиним джерелом, за словами В.І. Лозової [19], звідки береться зміст освіти, є культура у найширшому її розумінні. Культура – матеріальна і духовна, – щоб бути переданою особистості (а саме формуванням особистості займається педагогіка), повинна бути розпредмечена, і тоді вона втілюється в соціальний досвід суспільства.

Аналізуючи сутність мистецтва стосовно естетико-художньої діяльності, ми можемо зазначити, що в кінцевому продукті творчості – художньому творі – втілений результат духовної творчої діяльності автора, який освоюється, «привласнюється» сприймаючим суб'єктом. І цей процес можна визначити як «співтворчість» (за О.Н. Органовою).

На думку В.І.Лозової [19], в процесі перетворення об'єктивного змісту соціального досвіду (утому числі і художньо-естетичного) в надбання особистості різні компоненти змісту освіти відрізняються, перш за все характером діяльності. Художньо-естетичне сприйняття як своєрідна форма художньо-рецептивної діяльності в свою чергу входить до складу художньо-естетичної діяльності, характеризується естетико-художнім пізнанням дійсності, емоційно-чуттєвим переживанням і естетико-художньою оцінкою в процесі сприймання твору.

Важливою характеристикою діяльності є її виникнення на основі готовності до певної форми реагування. На думку Д. Унадзе, настанову до здійснення конкретної діяльності, спрямованої на задоволення актуальної потреби особистості, можна охарактеризувати як готовність. В. Сластьонін визначив готовність до педагогічної діяльності як систему підготовленості до успішного виконання професійно-педагогічних функцій. Як зазначила Г.І. Кутузова, готовність майбутніх учителів до естетичного сприйняття в процесі фахової підготовки характеризує її як інтегральну якість, яка складається з професійно-педагогічної компетентності та естетичної культури особистості. Рівень готовності до сприйняття фахових знань взагалі і їх художньо-естетичного сприйняття зокрема, безпосередньо залежить, на думку О.А. Абдуліної, Н.В. Кузьміної від рівня особистої мотивації, М.І. Дяченко, Т.А. Ільїна визначають готовність як стан; Б.Г. Ананьєв [1] – як комплекс здібностей. Як зазначив В.О. Крутецький, з позиції готовності до професійної діяльності, фахову компетентність педагога можна визначити як склад-

не, цілісне особистісне утворення, до якого належать морально-вольові якості особистості, знання про професію, практичні уміння і навички, індивідуально-психологічні особливості і якості, у тому числі і художньо-естетичне сприйняття, що забезпечує входження в професійну діяльність.

На думку О.М. Каленюк [12], рівні оволодіння знаннями – це рівні узагальнень, на які піднімається студент; в той же час це рівні оволодіння пізнавальним інтересом. Інтерес лише до опису і фактів – свідчення незрілості як пізнавального інтересу, так і розумової діяльності. Інтерес, що проникає в товщу знань, в суть причинних залежностей, внутрішніх зв'язків – це показник більш високого рівня узагальнень. Важливу роль в мотиваційному компоненті виконують ціннісні орієнтації як найважливіший компонент професійної творчості. Важливим фактором для формування фахових знань майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є естетичний інтерес. В пізнавальному інтересі предметом задоволення є сам процес пізнання, а в естетичному інтересі – процес естетичної насолоди. Всі основні фази художньо-естетичного сприйняття супроводжуються естетичним задоволенням, інтенсивність якого постійно росте і досягає взривної сили на фазі катарсису. Але в основі естетичних емоцій, переживань лежать не лише чуттєві уявлення. Вони можуть бути викликані думкою, ідеєю, теорією, і вони тим міцніші, чим глибше людина проникає в суттєві зв'язки. Естетичний інтерес, який є складовою художньо-естетичного сприйняття, характеризується творчістю, бо засвоєння суми фахових знань, умінь і навичок дає можливість виходити на творчий рівень і працювати за спеціальністю.

Як зазначила О.П. Рудницька, фахова підготовка передбачає опанування майбутніми вчителями «різнобічного кола гуманітарних наук, поглиблене вивчення конкретної галузі знань у контексті ознайомлення з загальнолюдською культурою, різними видами мистецтва, сучасними способами наукової діяльності в усьому їх розмаїтті» [27].

Особистість педагога-професіонала як суб'єкта діяльності, його індивідуальні особливості в більшій мірі включаються в процес взаємодії. Тому він сам стає одним із засобів досягнення мети професійної діяльності, і тому вимоги до особистісних якостей педагога як професіонала більш високі, аніж в інших професіях.

Згідно з дослідженням О.І. Гури, художньо-естетичне сприйняття як професійна якість, перш за все, пов'язана з особистістю вчителя, який є і вихователем, і наставником, носієм естетичного наукового знання, культурно-педагогічного досвіду.

С.Л. Рубінштейн зауважував, що цілісність особистості в структурній єдності системних властивостей, які об'єднують усі інші. Як відмітив В.О.Сластьонін, основу, що об'єднує всі головні професійні якості, складають якості фахової спрямованості, такі, як спрямованість на професійно-особистісний розвиток, наявність позитивної Я-концепції. Щоб

сформувати у майбутнього вчителя певні якості, його потрібно включити в таку діяльність, яка вимагає їх наявності. Саме такою є естетично-пізнавальна діяльність особистості, яка є основою фахової підготовки і яка складається: з процесу оволодіння фаховими знаннями, вміннями і навичками, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення. І саме успішне освоєння всіма елементами структури естетично-пізнавальної діяльності є умовою добре сформованого художньо-естетичного сприйняття як професійної якості майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Естетичне сприйняття як професійну якість педагога, згідно з дослідженням О.І. Гури, можна віднести до експресивної підсистеми професійних якостей, куди входять емоційна сприйнятливність, емоційно-вольова стабільність.

До характерних особливостей естетичного сприйняття як професійної якості учителя належать, як зазначив П.Ф. Каптерев, «спеціальні педагогічні здібності і властивості», які мають об'єктивний характер і в які входить рівень загальної освіченості вчителя. І.А. Зязюн вважає, що основні з них: доброзичливість, увага до людей, перцептивні здібності – професійна зіркість, емпатія, інтуїція; креативність – здатність до творчості [10].

На думку О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова, здібності – психічні властивості особистості, які залежать від знань, навичок та вмінь, але не зводяться до них, і водночас від них залежить якість і швидкість засвоєння знань. На думку Г.С. Костюка, між знаннями і здібностями є двобічний зв'язок: набування знань залежить від здібностей, внаслідок же їх нагромадження розвиваються самі здібності. Узагальнені знання стають компонентами здібностей і входять до складу умінь людини.

Як показали наші дослідження, знання як складова якості професійної діяльності педагога передаються шляхом цілеспрямованого навчання, виступаючи складовою світогляду людини, значною мірою визначають особливості її художньо-естетичного сприйняття, ставлення до дійсності. За визначенням С. Гончаренка, знання – це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Знання – це категорія, що відображає істотні моменти зв'язку між пізнавальною діяльністю і практичними діями людини. Знання фіксують результати істинної художньо-естетичної пізнавальної діяльності. Фахові знання – це відображення у свідомості особистості об'єктивно існуючої дійсності і закономірностей, пізнаних іншими, але для неї суб'єктивно нових.

Як зазначила О.М. Каленюк, фахові знання вчителя образотворчого мистецтва є комплексом знань вищої форми художньо-естетичного – мистецтва (живопис, графіка, скульптура, декоративно-ужиткове мистецтво), поєднані з психолого-педагогічними і методичними знаннями, що формуються в процесі освіти. Важливу роль у формуванні фахових

знань особистості майбутнього вчителя відіграє художньо-естетичне сприйняття, що безпосередньо спрямоване на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах людської діяльності на основі сучасних напрямів гуманізації освіти, зокрема, філософського, художнього [12].

Специфіка підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до педагогічної діяльності полягає в тому, що майбутні вчителі в процесі фахової підготовки повинні оволодіти системою не тільки фахових загально-культурних, психолого-педагогічних знань, необхідних для ефективної взаємодії в педагогічному процесі, а й спеціальними художньо-естетичними знаннями, набутими в процесі естетичного сприйняття. Естетичні переживання засновані не лише на чуттєвих уявленнях. Вони можуть бути викликані думкою, ідеєю, теорією, і вони тим міцніші, чим глибше людина проникає в суттєві зв'язки. В основі будь-якого інтересу лежать знання. Естетичне знання добувається активною діяльністю мислення [12].

Художньо-естетичні знання майбутнього вчителя образотворчого мистецтва можна охарактеризувати, по-перше, комплексністю, яка передбачає синтез знань з різних сфер науки і практики, по-друге, системністю, яка забезпечує цілісність і єдність розвитку індивідуально-особистісного і професійного.

Прояв компонентів професійної компетентності учителя образотворчого мистецтва виявляється в комплексній гармонії: не може бути художньо-естетичних умінь та навичок без художньо-естетичних знань і навпаки, і сутність професійної компетентності полягає не в самих естетичних знаннях, уміннях і навичках, а в зв'язках між ними. На думку Л.Т. Левчук та О.І. Оніщенко, естетичні знання включають загальні закони естетичного освоєння і пізнання дійсності, розвитку мистецтва, його ролі в житті суспільства.

Художньо-естетичне сприйняття входить в структуру естетичної свідомості, яка є складовою естетичної культури особистості, а та в свою чергу є складовою духовної культури педагога і включає такі компоненти (за В.Ф. Кудрявцевою):

- особистісно-побутовий, (містить вимоги до естетики особистості);
- професійний, (включає творче ставлення до педагогічної праці, використання досягнень педагогічної науки, прогресивних ідей визначних педагогів);
- національний компонент (включає обізнаність в питаннях історії національної художньої культури; в народних традиціях, обрядах);
- художньо-естетичний (включає обізнаність в питаннях сучасної культури, в галузях літератури, музики, живопису, постійному самозбагаченні).

Виходячи з цього, а також аналізуючи дослідження багатьох вчених, можна зробити висновок, що формування естетичного сприйняття проходить одночасно в чотирьох вимірах: як формування професійної, особистісної, естетично-художньої, ментальної якостей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. На характерні особливості естетичного сприйняття як особистісної якості вчителя образотворчого мистецтва вказують В.І. Лозова і Г.В.Троцько: що саме сприймається і як – визначається особистісними особливостями сприймаючого і виражаються ці особливості в здібності помічати прекрасне і звертати на нього увагу [19].

В.О.Сухомлинський наголошував на тому, що чим більш витончені відчуття і сприйняття, тим більше бачить і чує людина в оточуючому світі відтінків, тонів і напівтонів, тим глибше виражається особистісна емоційна оцінка фактів, предметів, явищ [31]. І.Цой відмічає, що у людей художнього типу розвинені художні здібності, для них характерні цілісність сприйняття, жвавість пам'яті, яскрава уява, підвищена емоційність[33].

Помітний поштовх до розв'язання проблем формування художньо-естетичного сприйняття як естетично-художньої якості зробили дослідження і розробки таких вітчизняних фахівців: О.Наконечної (естетичне сприйняття в контексті тлумачення естетичного), І.Цой (моделювання формування естетичного сприйняття мистецтва), Н.Куражевої (визначення творчості і сприйняття мистецтва), О.Кайдановської (емоційний аспект формування естетичного сприйняття). Із цих досліджень ми можемо бачити, що художньо-естетичне сприйняття як художньо-естетична якість характеризується розвинутою естетичною мотивацією, гармонійним синтезом емоційного та раціонального.

До ментальних аспектів формування естетичного сприйняття належать наукові дослідження Г.С.Сковороди, П.Д.Юркевича, В.Ліпінського, М.Гоу, О.Кульчицького, Р.А.Додонова, Є.Юнацького, В.Л.Храмова, С.Б.Кримського. Визначення художньо-естетичного сприйняття вбирає в себе, почуттєву сферу сакральних ціннісних відносин між людиною і світом, які проявляються в почутті прекрасного, високого, трагічного, комічного. І саме емоційно-почуттєвий характер, кордоцентричність (перевагу серця над головою) української душі одностайно підтверджують дослідники цієї проблеми. Г.С.Сковорода є фундатором і творцем оригінальної української філософії емоційно-вольового ества людини – її серця, тобто кордоцентризму. «Серце – писав П.Д.Юркевич – є зосередження душевності, хвилювань, пристрастей, радощів, печалі». На думку В. Личкова, культурна ментальність етносу спирається на найдавніші архетипи та універсалії міфологічної свідомості, закріплені у мові, фольклорі, традиціях.

На думку О.Н. Дем'янчука, низький рівень загальної та естетичної культури значної частини молоді, незадовільне використання виховного потенціалу в справі всебічного розвитку художньо-естетичних інтересів

викликають нагальну потребу в відродженні духовності. Шлях до цього – через гуманітаризацію освіти.

До досліджень народознавчо-етнопедагогічного спрямування у справі формування художньо-естетичного сприйняття належать роботи Є.А. Антоновича [2], С.К. Стефанюк [29]. В основу наукової роботи Є.А. Антоновича були покладені розробки, згідно з якими естетичне виховання підлітків засобами народного образотворчого мистецтва набуває ефективного характеру за умов ознайомлення школярів з традиціями народного образотворчого мистецтва та організації їх декоративно-прикладної діяльності на основі місцевих традицій народного образотворчого мистецтва.

Отже, серед благодатних проявів української чуттєво-раціональної стихії художньо-естетичне сприйняття, чуття краси, викликані зоровими чи слуховими враженнями, спричиняють шляхетні переживання, а ці, в свою чергу, ведуть до морального і естетичного удосконалення людини.

На необхідності розвитку творчого ставлення студентів до художньо-педагогічної діяльності, творчої самореалізації, на необхідності формування етичного сприйняття як професійної якості художника і педагога, активності знань учителя образотворчого мистецтва наголошував М.М. Кір'ян [14]. Художньо-естетичне сприйняття при цьому зумовлено характером професійної діяльності, де естетичні мотиви, потреби, інтереси підкорені професійній діяльності. Из останніх педагогічних досліджень цим питанням присвячені роботи В.О. Стрілець [30], Ю.А. Пастухової [25], Т.В. Борисової, В.Л. Вертегел [5].

Проблеми художньо-фахової підготовки, до яких входить і питання формування художньо-естетичного сприйняття, висвітлюються у науково-педагогічних працях Г.В. Беди, В.С. Кузіна [17], Є.В. Шорохова.

Г.В. Беда зазначив, що розвиток кольоросприйняття студентів – це складний процес, в якому беруть участь не тільки миттєві зорові відчуття, але і уявлення, досвід зорової пам'яті, збагачене відчуття кольору. Цікавою також є система прийомів формування цілеспрямованого сприйняття живописних якостей кольору, яку запропонував Ю.В. Коробко і яка базується на дослідженні кольорових контрастів і розвитку асоціативного мислення. Л.І.Єфремова в своєму дослідженні пропонує схему сприйняття творів образотворчого мистецтва, яка дозволяє на різних рівнях пізнавальної діяльності й на різних етапах впливати на активність творчої уяви студентів. Треба зазначити, що всі сучасні методичні системи спрямовані на активізацію творчого інтересу студентів і дозволяють вибирати і адаптувати вправи до конкретних умов.

Аналіз змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, зокрема процесу формування у них художньо-естетичного сприйняття, дозволили виявити низку проблем: слабку розробленість теоретичних засад використання засобів художньо-ес-

тетичного сприйняття; недостатнє навчально-методичне забезпечення використання художньо-естетичного сприйняття у вищих навчальних педагогічних закладах; низьку зацікавленість викладачів, для яких естетичне сприйняття залишається сферою скоріше практичного пошуку, ніж систематичного, теоретичного осмислення. Ці недоліки позначаються на практичних заняттях з малюнку і живопису, композиції, ДПМ, історії мистецтв.

З огляду на те, що сучасна освіта має набувати й реалізовувати нову функцію – стимулювати та активізувати внутрішнє життя людини і самобутність її духовного світу, вчитель образотворчого мистецтва нарешті починає наближатися до статусу важливої постаті у галузі мистецької освіти та художньо-естетичного виховання підростаючого покоління. Пошук шляхів позитивного впливу мистецтва на особистість є об'єктом новітньої вітчизняної педагогічної теорії і практики. За висловом академіка І.А. Зязюна, сутністю сучасної мистецької освіти має бути «поєднання інтелекту і почуттів». У здійсненні цього поєднання художньо-естетичне сприйняття виступає однією з найсуттєвіших якостей виконання таких важливих завдань, як передача основних досягнень культури новому поколінню та формування цілісної творчої особистості.

Висновки. Отже, в результаті аналізу філософської, мистецтвознавчої та психолого-педагогічної літератури, українознавчих, народознавчих джерел, узагальненого українського та зарубіжного досвіду доходимо висновку, що нині змістове наповнення фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва неможливе без ґрунтовної розробки проблеми формування художньо-естетичного сприйняття.

Фахова підготовка вчителів образотворчого мистецтва розглядається не лише на рівні формування загальної психолого-педагогічної культури, а й з врахуванням специфіки формування естетичного сприйняття у процесі навчання художньо-графічним дисциплінам, а також набуття самореалізуючого досвіду й творчих умінь.

Список використаних джерел

1. Ананьєв Б.Г. Загальна психологія / Б.Г. Ананьєв. – М., 1970. – 222 с.
2. Антонович Е.А. Декоративно-прикладне мистецтво / Є.А. Антонович, Р.В. Захарчук-Чугай. – Львів: Світ, 1992. – 272 с.
3. Борисов В.В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню доктора пед. наук: спец.: 13.00.07. – Теорія та методика виховання / В.В. Борисов. – Тернопіль, 2006. – 42 с.
4. Бутенко В.Г. Педагогічні основи формування у старшокласників естетичного відношення до мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеню доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / В.Г. Бутенко. – Херсон, 1992. – 43 с.

5. Вертегел В.Л. Виховання естетичного смаку у студентів вищих навчальних закладів МВС України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07/ В.Л. Вертегел. –Херсон, 2008. – 20 с.
6. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец.13.00.04. – Теорія і методика професійної освіти / І.В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 41 с.
7. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала /А.А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004. – 752 с.
8. Євдокимов В.І. Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції: навч. посібник / В.І.Євдокимов, Г.Ф.Пономарьова, Л.Д.Покраєва, В.В.Луценко. – Харків ХОНМБО, 2006. – 204 с.
9. Євтух М.Б. Українська етнопедагогіка в навчально-виховному процесі як проблема вищої педагогічної освіти України / М.Б.Євтух, Т.Д.Тхоржевська. – К., – 250 с.
10. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність /І.А. Зязюн. – К.: Вища школа, 1997. – 120 с.
11. Каган М.С. Человеческая деятельность, опыт системного анализа /М.С. Каган. –Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1991. – 383 с.
12. Каленюк О.М. Технологія формування духовності: дидактичний аспект :монографія / О.М. Каленюк, К.О. Нісімчук. – Луцьк: Волинська обл. друкарня, 2003. – С.176-177.
13. Кириченко О.Н. Эстетическая подготовка учителя в университете (на опыте естественных факультетов): автореф. дис. на стиск. научн. степ. канд. пед. наук: 13.00.04 /О.Н. Кириченко. – Минск, 1983. – 22 с.
14. Кір'ян М.М. Проблемні аспекти формування естетичних почуттів у студентів – майбутніх вчителів у рамках рішення основних естетичних завдань вищої школи / М.М. Кір'ян // Інновації в сучасному педагогічному процесі:теорія та практика: збірник статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (Луганськ, 121-22 грудня 1999 р.) / за ред. С.Я. Харченка. – Ч. І. – Луганськ: ЛДПУ, 2000. – С. 75-80.
15. Коновець С.В. Підготовка вчителя образотворчого мистецтва: методичний посібник / С.В. Коновець. – Рівне: Агенція М і Со, 2002. – 76 с.
16. Кремінь В.Г. Болонский процес в Україні // Науково-метод. зб.; за ред. В.Г Кремія. – К.: Науково-метод. центр вищ.освіти, 2005. – 200 с.
17. Кузин В.С. Особенности профессиональной подготовки специалистов на художественно-графических факультетах педагогических

- университетов в современных условиях / В.С. Кузин // Научные труды МПГУ. – М.: Прометей, 2001. – С. 248-250.
18. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М., Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
 19. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання /В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків: ОВС. – 2002. – 224 с.
 20. Маригодов В.К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности: учеб. пособие. /В.К. Маригодов, С.Е. Моторная. – К.: ИД «Профессионал», 2005. – 192 с.
 21. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя /А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
 22. Миропольська Н.Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук: 13.00.04 / Н.Є. Миропольська. – К., 2003. – 39 с.
 23. Отич О.М. Мистецтво в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук: 13.00.04 / О.М. Отич. – К., 2009.
 24. Падалка Г.М. Естетична культура майбутніх вчителів та умови її формування /Г.М. Падалка // Вища і середня педагогічна освіта. – 1991. – № 15. – С. 56-59.
 25. Пастухова Ю.А. Художньо-естетичне виховання студентської молоді у цілісному педагогічному процесі університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / Ю.А. Пастухова. –Луганськ, 2009. – 20 с.
 26. Радкевич В.О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук: 13.00.04 / В.О. Радкевич.–К., 2010.
 27. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч.посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.
 28. Соколов М.В. Формирование профессиональной направленности студентов художественно-графических факультетов на занятиях декоративно-прикладным искусством / М.В. Соколов: автореф. дис. на соис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. – Методика преподавания. – М., 2002.–20 с.
 29. Стефанюк С.К. Виховання гуманності підлітків засобами української обрядності: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.01/С.К.Стефанюк. –1998. –20 с.
 30. Стрілець О.В. Формування у майбутніх учителів образотворчого мистецтва естетичного сприймання художніх творів засобами укра-

- їнського килимарства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / О.В. Стрілець. –К., 2011. – 20 с.
31. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1980, – 540 с.
 32. Троцько Г.В. Теорія і практика підготовки майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах /Г.В. Троцько, М.В. Донченко. – Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2005. –189 с.
 33. Цой И. Художественно-интегративная модель формирования эстетического восприятия у студентов колледжа культуры и искусств /И. Цой // Вестник Луганского гос. пед.ун-та им. Т.Г. Шевченка. – 2000. –№ 1. – С. 263-268.
 34. Шевнюк О.Л. Загальнокультурне і фахове в педагогічній культурі вчителя / О.Л. Шевнюк // Проблеми педагогічних технологій: зб. наук. праць. – № 1. – Луцьк, 2002. – С. 133-140.
 35. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе: учеб.-метод. пособие / Г.П. Шевченко. – К. : Рад. шк., 1985. – 144 с.
 36. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: монографія / О.П. Щолокова – К.: Екс Об, 1996. – 172 с.

В работе рассмотрен фактор формирования художественно-эстетического восприятия как принципиально важного аспекта в системе профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства в условиях реформирования художественного образования в Украине в рамках Болонского процесса, обеспечивающего совершенствование художественного и педагогического мастерства.

Ключевые слова: *формирование художественно-эстетического восприятия, подготовка по специальности, будущие учителя изобразительного искусства.*

Lisunova L.V. Features professional training of teachers of Fine Arts The article describes the factor of formation of artistic and aesthetic perception as a fundamentally important aspect in the training of future teachers of fine arts in the conditions of reforming art education in Ukraine within the framework of the Bologna process to ensure perfection of the artistic and pedagogical skills.

Keywords: *formation of artistic and aesthetic perception, training, specialty, future teacher of fine arts.*

УДК 378.011.32 (477)

Олена Попадич, Василь Росул

ПРОБЛЕМА ЦІННІСНОГО ПІЗНАННЯ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

У статті розглянуто проблему ціннісного пізнання у навчальній діяльності та вихованні майбутніх спеціалістів; визначено поняття про цінності та ціннісне пізнання у педагогіці; проаналізовано вплив принципів педагогіки на формування аксіосфери студента; досліджено ціннісне пізнання у навчальній та виховній діяльності вищого навчального закладу та охарактеризовано поняття: цінність, пізнання, ціннісні орієнтації, аксіосфера студента, цінність освіти, навчальна діяльність, виховання майбутніх спеціалістів, вищий навчальний заклад та принципи педагогіки у взаємозв'язку.

Ключові слова: цінність, пізнання, ціннісні орієнтації, аксіосфера студента, цінність освіти, принципи педагогіки, навчальна діяльність, виховання майбутніх спеціалістів, вищий навчальний заклад.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Споживацький спосіб життя суспільства, наявність соціальних контрастів, занепад моралі, які спостерігаються сьогодні в Україні, призводять до девальвації багатьох загальнолюдських цінностей, росту злочинності, морального нігілізму та глибокого песимізму у суспільстві. Саме тому основою сучасного навчально-виховного процесу має бути особистість як найвища цінність, а зміст освіти необхідно спрямовувати на розвиток ціннісного світоглядного ставлення студента до соціального і природного навколишнього світу і до самого себе. Виховання на основі цінностей – це провідний шлях формування особистості, її духовного світу. Але в сучасних умовах постає питання не лише про ціннісне виховання, а й про ціннісне навчання, тобто навчання, що має своїм кінцевим результатом не знання, а формування аксіологічного світогляду, що оперує ціннісними категоріями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми і на які спираються автори. Сьогодні в Україні реалізується широкоформатна освітня реформа. Міністерство освіти і науки України активно впроваджує Національну доктрину розвитку освіти у ХХІ столітті. Нові перспективи розвитку вищої освіти закладено в положеннях Указу Президента України від 17 лютого 2005 року «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України», наказах Міністерства освіти і науки України від 23 січня 2004 року «Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декла-

рації в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 роки», «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу» та інших нормативних документах. З огляду на це перед вищими навчальними закладами визначено стратегічні й тактичні завдання. Перше і головне – це модернізація змісту педагогічної освіти. Навчальний та виховний процес у вищих навчальних закладах повинен перебудовуватися таким чином, щоб навчити студента системі загальнолюдських та національних цінностей, що може свідчити про рівень знань і певні уміння користування ними в різних життєвих ситуаціях.

Аспекти проблеми дослідження розглядалися у працях багатьох дослідників, зокрема: вивченню проблеми цінностей присвячені праці Е. Шпрангера, В. Франкла, Е. Фромма, А. Маслоу, К. Роджерса, М. Вебера, Д. Леонтєва, Б. Додонова, Є. Фонталової, В. Скребця та ін., процес формування цінностей у молоді відображено у працях М. Афанасьєва, І. Беха, Б. Додонова, І. Лебідя, А. Малихіна, Н. Сінкевича, В. Сухомлинського, Н. Духаніна тощо.

Але доводиться констатувати відсутність узагальнювальних досліджень цих проблем.

Виокремлення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. На нашу думку, саме освіта має стати чинником розвитку свідомості, що передбачає усвідомлення нею, перш за все, моральних, духовних, естетичних цінностей, які становлять суть існування людини. Постановка проблематики загальнолюдських цінностей виникає як відповідь на виклик часу. Тому ця проблема потребує комплексного наукового дослідження, оскільки аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що у ній відсутнє узагальнене висвітлення проблеми ціннісного пізнання у навчальній діяльності та вихованні майбутніх спеціалістів.

Ми пропонуємо розглянути проблему ціннісного пізнання у навчальній діяльності та вихованні майбутніх спеціалістів у таких напрямках:

- визначити поняття про цінності та ціннісне пізнання у педагогіці;
- проаналізувати вплив принципів педагогіки на формування аксіосфери студента;
- розглянути основні цінності, які повинен пізнати студент у навчальній та виховній діяльності вищого навчального закладу.

Метою статті є аналіз проблеми ціннісного пізнання у навчальній діяльності, вихованні майбутніх спеціалістів у сучасній освіті. Новизна дослідження полягає в тому, що при визначенні аксіосфери студента вперше проаналізовано ціннісне пізнання у навчальній діяльності і вихованні майбутніх спеціалістів та охарактеризовано поняття цінність, пізнання, ціннісні орієнтації, аксіосфера студента, цінність освіти, навчальна діяльність, виховання майбутніх спеціалістів, вищий навчальний заклад та принципи педагогіки у взаємозв'язку.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як відомо, цінність – це будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини чи суспільства, заради якого вона діє, витрачає сили, заради якого вона живе. Цінності – це також соціально схвалювані уявлення більшості людей про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба тощо [1]. Сучасні цінності – це проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, всього людства. Вища освіта є найважливішим соціальним інститутом, що функціонує з метою задоволення суспільних потреб і тому жваво реагуючим як на всі суспільні зміни і процеси, так і на проблему формування цінностей особистості. У сучасній педагогічній науці досліджується проблема формування цінностей студента, але, як правило, тільки у певній сфері освітнього процесу. Це приводить до того, що зміст національної системи вищої освіти природно прагне до ціннісного пізнання студентства. Пізнання – це сукупність процесів, процедур і методів набуття знань про явища і закономірності об'єктивного світу, вища форма відображення об'єктивної дійсності, процес вироблення дійсних знань. У психології та педагогіці вихідним і базовим є поняття «ціннісне пізнання», що являє собою особливого роду зв'язок (взаємодію) суб'єкта та об'єкта, в рамках якого відбувається виявлення, переживання й осмислення соціокультурного значення об'єкта (предмет, явище, процес і т. д.) для буття суб'єкта [1].

Оскільки процес формування ціннісних орієнтацій є невід'ємною складовою розвитку особистості студента, її відносин, спрямованості й мотиваційно-потребнісної сфери, то в сучасних умовах необхідно перебудувати особистісну систему цінностей. Система цінностей і якостей особистості розвивається й проявляється через її власне ставлення до держави і суспільства, до себе, людей, природи, праці, мистецтва. Такий комплексний підхід має реалізовуватися у змісті навчання і виховання [8, с. 22]. Правильна організація життя студентів у навчальних закладах, залучення їх до соціальних зв'язків впливає на їхній розвиток, формування поведінки та внутрішнього світу.

Аналізуючи ціннісні орієнтації, Е. Фромм виділяє такі види: неплідний тип, спрямований на реалізацію принципу мати/володіти: людина націлена на сприйняття, а не на продукування власних ідей, на бажання знайти того, хто забезпечить інформацією, опрацює її, навчить її використовувати в різних видах діяльності; плідний тип, спрямований на розвиток самоповаги, самореалізацію, сприйняття себе як незалежної істоти, пошук себе, відчуття творцем свого життя [4, с. 361]. І. Лебідь вважає, що цінність освіти необхідно розглядати з трьох позицій: як цінність державну; цінність суспільну та цінність особистісну. Останнім часом пріоритет віддається особистісній цінності освіти, індивідуально

мотивованому, упередженому ставленню людини до її рівня та якості [5, с. 19]. На думку О. Савченко, «сучасний стан педагогічної теорії і реальна практика вимагає наукового обґрунтування двох систем цінностей: тої, на яку має орієнтуватися освіта зараз і на перспективу; і тої, яка повинна створюватися, формуватися в самому освітньому процесі» [7, с. 103]. Нагальна потреба орієнтуватися в світі цінностей, що змінюється, породила незгасаючий інтерес до аксіологічної проблематики. Більшість дослідників приділяють увагу функціонуванню цінностей і набагато менше проблемі їх виникнення і розвитку. Освіченість не є засобом формування людини загалом, вона створює людину в конкретному суспільстві, відповідно до його потреб, таку, яка усвідомлює цілі його розвитку та слугує їх реалізації. Таким чином цінність освіти полягає в тому, що вона, з одного боку, готує людину до життя у суспільстві, а з іншого – формує у людини здатність приймати незалежні, автентичні рішення з метою позитивної зміни себе та суспільства, в якому живе [6, с. 18].

Світ цінностей (матеріальних і духовних) утворює аксіосферу – це зміст культури, яка (культура), в свою чергу, є способом існування самої людини. На нашу думку, аксіосфера студента являє собою величезне різноманіття цінностей – етичних та естетичних, політичних, правових, релігійних та інших, які формуються на відповідному соціальному і духовному ґрунті. Нами було відзначено, що світ цінностей (аксіосфера) студента досить різноманітний, адже мова йде про цінності не тільки індивіда, а й соціальних груп, суспільства в цілому, конкретних історичних епох і народів. У зв'язку зі складністю аксіосфери і в інтересах вичерпного її пізнання слід вдаватися до класифікації цінностей студента. Перша група (виділення за суб'єктом-носієм) – це цінності індивідуальні (особистісні), групові та загальнолюдські. Особливою строкатістю серед них відрізняються індивідуальні цінності, адже кожен студент – це цілий і неповторний світ («мікрокосмос»), особливий досвід і своя доля, власні пристрасті і прагнення. Друга група цінностей (виділення їх із соціального змісту) включає ті, які виявляються у ході діяльності студента в конкретних сферах суспільного життя. Це цінності економічні (гроші, ринок), соціальні (дружба, милосердя), політичні (діалог, ненасильство), духовні (знання, образи), правові (закон, правопорядок). Третя група (виділення цінностей за способом їх існування) – цінності матеріальні («предметно втілені») і духовні («ідеальні», або «постматеріальні»). Четверта група (виділення за тривалістю існування) вибирає в себе цінності минулі, обумовлені конкретним історичним часом, і не минулі, що мають значення в усі часи. Відомо, що часи і люди міняються, але «вічні» цінності не вмирають. П'ята група (виділення за своїм значенням) включає в себе так звані утилітарні («інструментальні») і фундаментальні («вищі») цінності, що існують у суспільстві. Запропонована нами класифікація носить, зрозуміло, приблизний характер і не

претендує на завершеність. Її призначення полягає в тому, щоб показати єдність і різноманіття аксіосфери, багатство форм існування цінностей студента [3, с. 38].

На нашу думку, деякі принципи педагогіки, які визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи вищої школи згідно із загальними цілями виховання і закономірностями процесу навчання, допомагають у формуванні аксіосфери студента. Вони у деякій мірі вирішують проблему формування цінностей майбутнього спеціаліста, а саме: принцип науковості навчання, його зв'язку з практикою; доступність навчання і поєднання абстрактності мислення з наочністю викладання; демократизм і гуманізм навчального процесу, його орієнтація на загальнолюдські та національні духовні цінності; індивідуалізація навчання, поєднання індивідуального пошуку знань студентів з роботою в колективі, єдність їхньої навчальної й дослідної роботи; професійне спрямування навчально-виховного процесу та орієнтація студентів на самостійну, свідому, творчу діяльність; наступність й безперервність у навчанні; емоційність викладання; незалежність навчального процесу від втручання будь-яких політичних партій, інших громадських, а також релігійних організацій. Принцип науковості навчання та його зв'язок з практикою пов'язаний із закономірним зв'язком між змістом науки і навчальним процесом. Відповідно до цього принципу студенти у процесі навчання повинні опанувати основи науки, тобто об'єктивні факти, поняття, закони та способи їх дослідження. Принцип демократизму та гуманізму свідчить про необхідність зосередження уваги у навчальному процесі на спільних загальнолюдських та національних духовних цінностях. Індивідуалізація процесу навчання – організація навчально-виховного процесу, коли вибір способів, прийомів, темпу навчання залежить від індивідуальних відмінностей студентів, рівня розвитку їхніх здібностей до навчання. Індивідуалізація процесу навчання, ґрунтується на глибокому знанні викладачем індивідуальних особливостей, духовного світу кожного студента, сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей, зважає на їхні потреби та інтереси, різне ставлення до навчання, окремих навчальних дисциплін. Принцип активності й самостійності студентів у навчанні ґрунтується на визначених наукою закономірних положеннях. Сутність людської освіченості становлять глибоко і самостійно осмислені знання, набуті шляхом інтенсивної розумової діяльності; свідоме засвоєння знань студентів залежить від певних умов і чинників: мотивів, навчання, рівня і характеру пізнавальної активності суб'єктів, організації навчально-виховного процесу, методів, форм, засобів навчання тощо. Багато залежить від майстерності викладача. Цей комплекс формують гуманістична спрямованість діяльності викладача, його професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка. Найголовнішою характеристикою майстерності є гуманістична спрямованість, основою якої є такі інтереси, ідеали, ціннісні орієнтації

викладача, які спрямовані на мету педагогічної діяльності – допомогу студентові в його розвитку [2, с. 127].

Розглянемо основні цінності, які, на нашу думку, повинен пізнати студент, навчаючись у вищому навчальному закладі. Українське суспільство сьогодні потребує нових знань, стереотипів мислення на заходах національної історико-культурної спадщини. Національна ідея найістотніша, коли закладена у мрії мати свою самостійну державу та її щасливе процвітання, демократичне суспільство з національною культурою, освітою, системою навчання і виховання. Ця обставина актуалізує проблему формування національних цінностей. Національні цінності базуються на світових цінностях і підпорядковані меті приєднання до загальнолюдської культури, оскільки нормальна національна самосвідомість вільно сприймає всі культурно-духовні цінності людства. Саме у такий спосіб поєднується загальнолюдське і національне. Сьогодні кожному зрозуміло, що взаємодія національного і загальнолюдського становить основу традицій формування духовного світу підростаючих поколінь народу, незалежно від його національної належності. Найбільш рельєфно ці процеси проявляються на певних етапах історичного розвитку різних народів, їх взаємодії з народами-сусідами. Щоб глибше зрозуміти національно-психологічні особливості культурного середовища, в якому треба будувати свою діяльність, майбутньому спеціалісту необхідно глибоко й уважно вивчати літературні, історичні, політико-громадські та інші джерела формування та розвитку народу, його контакти з народами-сусідами. Такий підхід дасть змогу запобігти помилкам, пов'язаним з особливостями соціальної психіки і характером людей, їх ставленням до морально-етичних та соціально-правових норм суспільного життя. Поверхове знання традицій і звичаїв народів може призвести до конфліктів не тільки побутового характеру, а й міжнародного. Нерозуміння етики та культури одного народу іншими і, навпаки, несподіваний збій у трактуванні моральних ідеалів між народами, навіть якщо вони не мають спільних кордонів і безпосередніх контактів, також можуть спричинити непорозуміння. Виховання у молоді почуття патріотизму, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції нині визнані проблемами загальнодержавного значення. Головною тенденцією у змісті патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до свого народу, Батьківщини, держави, нації. Важливе значення у розвитку особистості майбутнього фахівця мають сімейні цінності. Серед сучасних провідних сімейних цінностей вчені визначають подружню вірність, піклування про дітей та батьків, демократизм стосунків, повагу до прав дитини і старших, гостинність тощо. Саме вони мають пронизувати зміст навчання і виховання студентської молоді. Провідною цінністю у змісті навчання і виховання майбутніх фахівців має визнаватися цінність особистості. Вона дійсно

є найвищою цінністю серед інших цінностей цивілізації, має певну будову, атрибути, функції, генезу і спосіб функціонування, є джерелом і творцем інших, периферійних щодо неї духовних і матеріальних цінностей, а через їх продукування – і суб'єктом творення самої себе як центральної. Саме вищий навчальний заклад здатен створити передумови виникнення у студентів такого культурного потенціалу, який може забезпечити становлення чіткої громадянської позиції і творчої професійної діяльності після закінчення вищого навчального закладу, визначення принципів соціальної поведінки і правильної соціальної орієнтації, прагнення до моральної зрілості; сприятиме утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей та задоволенню її різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонійних стосунків людини і довкілля, суспільства і природи.

Отже система цінностей майбутнього фахівця має формуватися у навчально-виховному процесі комплексно, через наскрізні цивілізаційні цінності, які є невід'ємною складовою становлення цілісної особистості. Серед них виділяємо загальнолюдські, національні, громадянські, сімейні, особистісні, валеологічно-екологічні цінності.

Висновки. Таким чином, тільки гармонійний розвиток особистості справді забезпечує її підготовку до життя і праці, є запорукою свідомого і творчого виконання нею професійних і суспільних функцій, формує потребу в самоосвіті, в постійному підвищенні свого наукового і професійного рівнів. Отже, ціннісно-орієнтоване навчання покликане задовольняти потребу суспільства в людях ініціативних, творчих, здатних самостійно мислити, не залишаючи поза увагою роль людини у створенні не лише матеріальних, але й духовних цінностей, не забуваючи про формування гармонійної, а не лише конкурентоспроможної особистості. Слід зауважити, що формування цінностей у вигляді системних надбань студента є результатом сукупного досвіду всієї його життєдіяльності. Воно не обмежується і не закінчується терміном перебування у вищому навчальному закладі, але значною мірою залежить від вузівського виховання і триває потім усе життя. Отже навчання у вузі базується на формуванні ціннісного ставлення студентів до навчання, де виховний процес розглядають в аксіологічній площині як творення цінностей.

Перспективи подальших досліджень. Сьогодні триває пошук продуктивних педагогічних ідей, які можуть бути покладені в основу навчального процесу. Становлення особистості як соціально-педагогічний процес є метою закріплення і формування загальнолюдських цінностей, що впливають на результати діяльності фахівця. З огляду на те, що вища освіта виконує соціальне замовлення суспільства, перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні ролі викладача як провідника і організатора формування загальнолюдських цінностей студента.

Список використаних джерел

1. Вікіпедія. Вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://uk.wikipedia.org/wiki>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.124-129.
3. Кривко Т.А. Гуманистические ценности в современном образовании /Т.А.Кривко // Ціннісні орієнтації освіти у XXI столітті: орієнтири та напрями сучасної освіти: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. 2-5 жовтня 2005 р., м.Луганськ. – Ч.3. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – С.31-41.
4. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: монографія /Т.І.Левченко. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 512 с.
5. Лебідь І.С. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи / І.С.Лебідь // Рідна школа. – 2001. – №11. – С.15-26.
6. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: навч.-метод. посіб. /В.В.Рибалка. – К. : АПН України, ін-т пед. освіти і освіти дорослих; ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр.наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи.– Чернівці: Технодрук, 2009. – С. 11-21.
7. Савченко О. Я.Цілі цінності реформування сучасної школи/О.Я.Савченко // Філософія освіти в сучасній Україні. Філософія всеукраїнської освіти та стан її розробки в Україні: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – К., 1997. – С. 98-110.
8. Сінкевич Н.І. Особливості формування ціннісних орієнтацій у дівчат-підлітків / Н.І. Сінкевич // Рідна школа. – 2000. – №11. – С. 22-23.

В статтє рассмотрена проблема ценностного познания в учебной деятельности и воспитании будущих специалистов; определено понятие о ценности и ценностного познания в педагогике; проанализировано влияние принципов педагогики на формирование аксиосферы студента; исследовано ценностное познание в учебной и воспитательной деятельности вуза и охарактеризованы понятия: ценность, познание, ценностные ориентации, аксиосфера студента, ценность образования, учебная деятельность, воспитание будущих специалистов, высшее учебное заведение и принципы педагогики во взаимосвязи.

Ключевые слова: *ценность, познания, ценностные ориентации, аксиосфера студента, ценность образования, принципы педагогики, учебная деятельность, воспитание будущих специалистов, высшее учебное заведение.*

The problem of the valued cognition in educational activity and future specialists' education is considered in the article; the concept about values and valued cognition in pedagogics is determined; the influence of pedagogical principles on forming student's axiosphere is analysed; the valued cognition in educational and educate high school activity is investigated and the such concepts as value, cognition, valued orientations, student's axiosphere, educational value, educational activity, future specialists' education, high school and pedagogical principles in intercommunication are described.

Keywords: *value, cognition, valued orientations, student's axiosphere, educational value, pedagogical principles, educational activity, future specialists' education, high school.*

УДК 378.013:159.947.5:159.9-057.4 (045)

Лілія Прудка

ВПЛИВ МОТИВАЦІЇ НА ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Стаття присвячена аналізу впливу мотивації на професійну підготовку майбутніх практичних психологів, рівню її сформованості, чинникам, що її формують та важливості мотивації для успішного навчального процесу. У роботі аналізуються отримані результати дослідження.

Ключові слова: професійна підготовка, мотивація, мотив, потреба, навчальна діяльність.

Актуальність дослідження. Перед вищою освітою сьогодення постають все нові завдання, пов'язані із новими умовами соціалізації, у тому числі виховання компетентної особистості фахівця із розвитком таких якостей, як високий професіоналізм, активність, відповідальність, вміння приймати самостійні рішення, поважати працю, постійно оновлювати знання і самовдосконалюватись, розвивати культуру міжособистісного спілкування тощо. Очевидно, що важливу роль у формуванні такої особистості відіграє мотивація. Останніми роками в психологічній науковій літературі питанням мотивації навчальної діяльності приділяється особлива увага. Це не випадково, оскільки питання про мотиви – це, по суті, питання про якість навчальної діяльності. Однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти є побудова такого процесу навчання, який міг би бути основою формування мотиваційної сфери студентів.

Метою дослідження є вивчення впливу мотивації на професійну підготовку майбутніх практичних психологів.

Зв'язок з науковими дослідженнями. Численні теорії мотивації стали з'являтися ще у працях стародавніх філософів. У наш час таких теорій не один десяток. Вивченням мотивації людини займалися Д. Макклелланд, Д. Аткінсон, Г. Хекхаузен, Г. Келлі, Ю. Роттер, К. Роджерс, Р. Мей, А.Н. Леонтьєв та ін. Основне завдання нової системи освіти – підвищення рівня професіоналізації і розвитку особистості. Однією з основних умов підвищення якості професійної підготовки є врахування ціннісно-мотиваційних факторів навчальної діяльності студентів, які багато в чому визначають процес формування особистості випускників вузу. Важливе значення мали психологічні теорії вітчизняних і зарубіжних вчених, які розглядали проблеми цінностей, відношень і мотивації (В.Г. Леонтьєв, А. Маслоу, П.М. Якобсон та ін.). Існують роботи, присвячені вивченню мотивації навчальної діяльності студентів вузів

(А.К. Маркова, В.А. Якунін). У той же час мотивація навчальної діяльності студентів у рамках багаторівневої структури вищої освіти майже зовсім не досліджувалась. Таким чином, вивчення проблем мотивації навчальної діяльності студентів у системі багаторівневої освіти може скласти теоретичну і практичну основу удосконалення їх професійної підготовки, що і обумовило вибір проблеми дослідження і визначило його мету.

Основна частина. Поняття “мотив”, “мотивація” є доволі неоднозначними в наукових підходах. Так, у психологічному словнику [3, с. 219] “мотив” розуміється як: 1) спонука до діяльності, пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта; 2) матеріальний або ідеальний предмет, що спонукає до діяльності; 3) усвідомлена причина вибору дії. Терміном “мотивація” позначаються спонуки, що викликають активність організму та визначають її спрямованість (тобто система факторів, що детермінують поведінку), а також процеси утворення, формування мотивів, характеристика процесів, котрі стимулюють та підтримують поведінкову активність на певному рівні.

Більш широким є поняття “мотиваційна сфера”, що включає афективну та волюву сферу особистості, переживання задоволення потреби. Це поняття введене Л.С.Виготським і розуміється як “стержень особистості, до якого входять такі властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання та інші характеристики” [1, с. 65].

Важливим для нас є висновок про те, що “особистість для задоволення власних потреб як стратегічних життєвих цілей намагається формувати багатоцільову полімотиваційну соціальну програму діяльності, пропускаючи мотиви крізь фільтр закріплених у свідомості ціннісних соціальних настанов” [2, с. 59]. Це положення пов'язує поняття “потреби”, “мотиви”, “настанови”, “цінності” із самосвідомістю індивіда. Тобто мотивація розуміється як суб'єктивне поняття, яке змінюється в залежності від рівня усвідомлення власних потреб і цілей тощо.

Про тісний зв'язок мотивації та становлення самосвідомості йдеться в роботах багатьох дослідників. Так, І.С. Кон [4, с. 98] визначає, що прагнення до позитивного образу “Я” – є одним із головних мотивів людської поведінки. Найбільш стійкими і найсильнішими мотивами автор вважає самоповагу та відчуття “сталості Я”, які, власне, і впливають на формування ідентичності.

Професійна мотивація передбачає дію конкретних чинників, спонукань, котрі обумовлюють вибір професії та тривале виконання професійних обов'язків. Професійна мотивація динамічна, мінлива та є неперервним процесом, що протікає під постійним впливом об'єктивних та суб'єктивних факторів. Впливаючи на процес усвідомлення усіх зазначених потреб, ми формуємо мотивацію, а це в свою чергу спрямовує

особистість на досягнення певного рівня фахової самоідентифікації як результату діяльності в професії.

Базуючись на вищезначених теоретичних положеннях, ми спробували дослідити потребнісно-мотиваційні чинники у студентів-практичних психологів під час оволодіння професією. Нами була розроблена анкета, яка складається з 10 незакінчених речень, що стосуються причин вибору фаху та рівня задоволення цим вибором, мотивації успіху та побудови майбутньої кар'єри, очікувань від професії, а також ставлення студентів до власних проблем. Крім того, анкета дає можливість побачити наявність протиріччя між обраною професією та розумінням змісту професійної діяльності.

Варіанти відповідей пропонували самі респонденти. У дослідженні методом опитування взяли участь 72 студенти. Обробка результатів здійснювалась підрахунком середньозваженої величини запропонованих варіантів. Аналізуючи отримані результати при дослідженні причин вибору професії виявилось, що на першому курсі 28% опитаних обрали цей фах, не усвідомлюючи чітко свого майбутнього в цій професії (за порадою батьків, не було іншого вибору, легше вступити, випадково). Сподобалась та зацікавила професія 34% першокурсників, 15% опитаних студентів першого курсу обрали цей фах задля допомоги людям, вважають цю роботу потрібною, а 10% – перспективною професією майбутнього.

Щодо професійних очікувань, то вони в основному пов'язані із матеріальним та моральним задоволенням. Більшість майбутніх практичних психологів (48%) чекають достатнього матеріального забезпечення, 27% – особистого морального задоволення від того, що допомогли людям. На I курсі були отримані такі результати: 31% студентів чекають від майбутньої професії матеріального забезпечення, особистого морального задоволення – 21%, набуття досвіду спілкування – 15%, “відчуття, що ти допоміг людям” – 13%, “поліпшення життя інших людей” – 7%, успіхів, перспектив – 16%, бажають бути “гідним практичним психологом” – 9%.

При особистій оцінці як майбутнього професіонала у відповідях першокурсників спостерігається розмитість прагнень і уявлень. 72 відсотки студентів демонструють досить поверхове бачення себе в ролі професіонала: “досягну успіхів”, “буду задоволений вибором”, “маю розуміти, в чому сутність моєї роботи”, “буду стараним” тощо. Решта опитаних розуміють свій професіоналізм у кваліфікованій допомозі людям. Лише один з опитаних зазначає необхідність самовдосконалення в професії.

Щодо можливості краще вирішувати особистісні проблеми як одного з мотивів професійного становлення, то результати опитування свідчать про дію і цього чинника. Так, у відповідях першокурсників робиться наголос на замкнутість внутрішнього простору, необхідність

вирішувати проблеми самому або за допомоги близьких (моє особисте життя та проблеми ... "стосуються мене і моїх близьких", "залежать від моєї долі", "вирішую самостійно").

Якщо під професійною мотивацією розуміти дію конкретних спонукань, котрі обумовлюють вибір професії та тривале виконання професійних обов'язків, пов'язаних з обраним фахом, то до основних чинників та умов, які забезпечують мотивацію оволодіння професією практичного психолога належать: широкий спектр спілкування (як професійного, так і особистісного), потреба в самореалізації, самоствердженні шляхом надання допомоги людям, можливість самовдосконалення та ефективнішого вирішення особистих проблем завдяки вивченню психолого- та соціолого-орієнтованих дисциплін, бажання підвищення статусу та усвідомлення соціальної значущості професії.

Ще одним важливим моментом є те, що в ході дослідження мотиваційних факторів виявився їх тісний зв'язок з образами, уявленнями про роботу практичного психолога та очікуваннями. Вважаємо, що отримані нами результати є підтвердженням думки, висловленої науковцями В.Т. Цибуєю та В.В. Москаленко про те, що "особистість як соціалізована людина згідно з життєвою стратегією формує у свідомості багаточільову полімотиваційну програму життєдіяльності щодо своїх матеріальних та духовних потреб" [4].

Слід підкреслити, що мотиваційні характеристики оволодіння практичною психологією (як і іншими видами діяльності) передбачають передусім відповідь на запитання "Чому я хочу стати саме цим фахівцем?" Тоді як процеси професійної самоідентифікації конкретизують ці потреби та мотиви щодо конкретної особистості в конкретних професійних умовах. Від відповіді на це запитання залежить успішність чи неуспішність оволодіння професійними ролями, а, отже, і досягнення професійної ідентичності. За час професійної ідентифікації приходить усвідомлення, а потім і довільне визначення індивідом суб'єктивно значущих цінностей та цілей.

У залежності від того, яким чином зроблений вибір спеціальності для навчання – усвідомлено на основі об'єктивної інформації чи випадково на основі фантазії, залежить ефективність подальшого професійного становлення у навчанні. Такий вибір повинен бути зроблений ще у старшій школі, однак, незважаючи на те, що більшість студентів зробили свій вибір самостійно, він переважно відбувся на основі фантазійного уявлення про професію психолога.

Формування повноцінної особистості студента має важливе практичне значення. Це підкреслюється науковими працями низки авторів. Формування особистості людини відбувається впродовж всього її життя, а саме у вищій школі закладаються основні особисті якості фахівця, у подальшій професійній діяльності відбувається "подальша шліфовка як особистості".

Структура мотивів студента, сформована під час навчання, стає основою особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід'ємна складова частина виховання особистості студента.

Головна ціль кожного викладача визначається у наданні студентам мотивації до навчання. Це означає – правильно спрямувати студентів до навчального процесу, мотивувати їх до здобуття знань. Користуючись деякими сучасними розробками з приводу мотивації студентів, можна подавати новий матеріал в ігровій формі, формі дискусій, складних завдань, що дадуть змогу зацікавити студентів новим матеріалом, вмотивувати їх до обговорення проблемних питань, вирішення поданих вчителем задач.

Висновки. Правильна мотивація сприяє кращому засвоєнню знань студентами, дає вихідну базу для самостійного опрацювання наукової літератури, до засвоєння матеріалу різними способами через різні джерела. Самостійність дає поштовх до розвитку пізнавальної діяльності.

Набуваються уміння індивідуально кожним студентом, формуються практичні навички користування отриманою інформацією. Розвивається творчий підхід щодо подання в подальшому знань, ведення диспутів, роботи з дискусійними групами тощо.

Одним зі стимулів навчання є новизна поданої інформації, непередбачуваність, що підштовхує до формування внутрішнього інтересу у студентів.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що без певної мотивації студент не може досягти успіху у навчанні, для одних мотивацією навчання є отримання стипендії, досягання професійних якостей, високий статус у колективі, а для інших мотивами є комунікативні потреби, престиж майбутньої професії чи суспільне значення, якого можна буде досягти після закінчення навчання.

Індивідуальна мотивація сприяє не тільки стимулюванню студентів, а й розумінню ними та осмисленню цілей, визначених викладачем. Виникають самостійно визначені цілі, відбувається опанування вміннями планування й оцінювання своєї навчальної діяльності кожним студентом індивідуально.

Отже правильна мотивація – це правильний напрям, за допомоги якого викладач і студент приходять до взаємодії, яка дає плідні результати в процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах – М.: Педагогика. – Т.1.,1982. – 487 с.– Т.3., 1983. – 368 с.
2. Обуховский К.И. Психология влечений человека/К.И.Обуховский. – М.: Знание, 1972. – 154 с.

3. Психология. Словарь / под ред. А. В.Петровского. – М.: Изд.-во политической литературы, 1990. – 340 с.
4. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.

Статья посвящена анализу влияния мотивации на профессиональную подготовку будущих практических психологов, уровню ее сформированности, факторам, которые ее формируют и важности мотивации для успешного учебного процесса. В работе анализируются полученные результаты исследования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, мотивация, мотив, потребность, учебная деятельность.

The article is devoted to analysis of the impact of motivation on professional practical training of future psychologists, the level of its formation, the factors that shape it and its importance for a successful training process. The paper examines the results of the study and presents the results.

Keywords: professional training, motivation, motive, need, educational activities.

УДК 37.026+372.8

Валентина Самілик,
Сергій Рудишин

МЕТОДОЛОГІЯ БІОГЕОХІМІЇ ЯК ОРІЄНТИР У ФОРМУВАННІ СИСТЕМНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття розглядає сучасне розуміння методології біогеохімії, що сприяє формуванню в студентів природничих спеціальностей (екологів, біологів, геологів, географів, хіміків) системного мислення. Наголошується, що біогеохімічні знання концептуально відображають природничо-наукову картину світу і водночас є засобом пізнання та перетворення дійсності.

Ключові слова: біогеохімія, методологія, системний та синергетичний підходи, студенти природничих спеціальностей.

Дві найважливіші сучасні науково-політичні проблеми – продовольча та екологічна безпеки – пов’язані з біогеохімічною тематикою, оскільки нормальне функціонування екосистем та виробництво продуктів харчування забезпечує геохімічна робота живої речовини в біосфері. Перехід суспільства ХХІ ст. до збалансованого розвитку потребує наукового забезпечення з позицій біогеохімії, яка методологічно формує вектор усіх сучасних екологічних заходів – збереження біотичного і ландшафтного різноманіття.

Біогеохімія (біо – життя, гео – земля) – системна наука, що вивчає хімічний склад живих організмів; участь живої речовини і продуктів її розкладу в процесах міграції, розподілу, розсіювання та накопичення хімічних елементів у земній корі, тобто геохімічні процеси в біосфері за участі живої речовини. Отже, біогеохімія розглядає не окремі особини чи види організмів, а всю їх сукупність, – живу речовину, яка характеризується масою, хімічним складом, енергією та інформацією, що забезпечує їй можливість здійснювати колосальну геохімічну роботу в біосфері. Основоположник біогеохімії – В.І. Вернадський.

Способи насичення біогеохімічними знаннями змісту фахової підготовки студентів такі: 1) включення спецкурсу “Біогеохімія” до варіативної складової навчальних планів підготовки; 2) інтеграція біогеохімічних знань у зміст нормативних дисциплін; 3) розробка системи навчальних пізнавальних завдань біогеохімічного характеру для самостійної та науково-дослідної роботи студентів.

Біогеохімічні знання, уміння і навички формують природовідповідну свідомість майбутнього фахівця-природничника, стають його особистими переконаннями щодо збереження біотичного і ландшафтного

різноманіття як гаранта динамічної стабільності біогеохімічних циклів біосфери.

Методологія біогеохімії – це система наукових положень діалектики та наукознавства, на яких базуються дослідження в цій галузі; це правила мислення при створенні теорії біогеохімії. Головною особливістю методології біогеохімії є системний, інформаційний та історичний підходи до вивчення геохімічних процесів за участю живих організмів, що охоплюють [1–6]: 1) філософські положення про єдність живої і неживої природи, біологічної і соціально-духовної сутності людини; місце людини в біосфері; ідею ноосфери; ціннісні орієнтації біогеохімії; 2) синергетичні засади функціонування відкритих систем; 3) біологічні, хімічні, геохімічні, ландшафтно-морфологічні, медико-географічні та екологічні закони, теорії, положення і принципи, які науково обґрунтовують:

- можливість атомів С, Н, О в процесі фотосинтезу заряджатися енергією і ставати геохімічними акумуляторами енергії в біосфері, що дозволяє енергії Сонця проникати всередину планети;
- закономірності біогенної міграції хімічних елементів, їх накопичення та розсіювання живою речовиною у просторі і часі ;
- необхідність коеволюційного існування системи “біосфера-супільство”; можливість об’єктивного дослідження еколого-геохімічного стану антропогенних ландшафтів.

Системний підхід в біогеохімії. Все, що існує, можна уявити у вигляді системи. Під системою розуміють об’єкт, що складається з кількох, пов’язаних між собою менших об’єктів. Компоненти системи впорядковано взаємодіють, взаємозалежать один від одного та утворюють єдине ціле. Специфіка біогеохімії полягає у вивченні міграції хімічних елементів у природних системах за участі живої речовини на атомарному та молекулярному рівнях. У результаті міграції відбувається концентрація та розсіювання елементів.

Системи, які вивчає біогеохімія, можна розділити на чотири основні типи: 1) абіогенні системи, в яких відбуваються тільки процеси механічної та фізико-хімічної міграції; 2) живі організми та їх асоціації, які здійснюють біогенну міграцію хімічних елементів і речовин; 3) біокосні системи (грунти, мули, ландшафти, природні води та ін.), для яких характерне тісне взаємопроникнення живої і неживої матерії (за В.І. Вернадським). Найбільша біокосна система – біосфера; 4) техногенні системи – міста, підприємства, транспортні комунікації тощо, де відбувається неприродна міграція.

Отже, біогеохімічна система – це об’єкт або сукупність об’єктів, які умовно виокремлюються і піддаються теоретичному або експериментальному вивченню. Структура цієї системи – це сукупність її складових частин і спосіб зв’язку між ними.

Ціле у вигляді системи завжди має особливі – емерджентні – властивості, які відсутні в частинах-підсистемах і не дорівнюють сумі властивості,

востей елементів-компонентів. Наприклад, молекула кисню (O_2) – система, що складається з двох атомів Оксигену; молекула озону (O_3) – з трьох атомів, і це якісно різнить озон за властивостями від кисню. У свою чергу, атомарний Оксиген – це система, що складається з ядра і електронів, і теж має відповідні специфічні властивості. Інший приклад феномену емерджентності, – група дерев, чагарників, трав, тварин, грибів, мікроорганізмів разом складають нову якість – ліс. Рушійним механізмом слугує “вигода” більшої надійності при об’єднанні – діє правило конструктивної емерджентності, коли надійна система може складатись з ненадійних елементів або з підсистем, не здатних до індивідуального існування. Прикладами є також органи людини (серце, легені, нирки та ін.), колоніальні організми (корали), суспільні комахи (мурахи, бджоли, терміти). Фундамент виникнення кооперативного ефекту – значні речовинно-енергетичні та інформаційні переваги.

При всій очевидності аксіоми емерджентності людина не завжди усвідомлює її в практичній діяльності. Техногенні системи з біогеохімічної точки зору є випадковими об’єднаннями в природі, оскільки विकлиані антропогенними обставинами.

Природні екосистеми, знищені людиною, стали сотнями тисяч гектарів сільськогосподарських угідь чи поселень, що не можуть бути відновлені у первісному стані. Екосистема при втраті своїх елементів формує інші зв’язки, стає екологічно новим природним утворенням. Це відображає закон незворотності еволюції Л. Долло. Навіть якщо намагатися відновити втрачену екосистему, якою вона була років 300-500 тому, то вона неминуче буде еволюціонувати по-іншому, оскільки генетична конструкція її популяцій вірусів, бактерій, рослин, грибів і тварин уже різниться від попередньої. Тому перенесення давно вибувчих із складу екосистеми видів у ході реакліматизації є фактично впровадженням нового виду в оновлену екосистему. Вид ніколи не щезає один, із його відсутністю змінюються складні харчові та інформаційні мережі. Відбувається каскадна за ієрархією систем глобальна перебудова. Одні види безповоротно зникають, інші їх заміщують (з причин необхідності каскадного перетворення сонячної енергії). Людям, які мислять технократично, це важко усвідомити, оскільки вони звикли замінювати частини механічної системи. Біологічна система має властивість самоорганізації, саморегуляції і її розвиток йде новим шляхом.

Інформаційний підхід в біогеохімії. Прийнято вважати, що матеріальний світ складається з речовини (характеризується масою спокою), поля (йому притаманна енергія) та вакууму (властивості досліджуються і обговорюються вченими на основі побудови теоретичних моделей). Закони збереження речовини та перетворення енергії є фундаментальним узагальненням природознавства. У другій половині ХХ ст. речовинно-енергетична картина світу виявилась недостатньою і виник її новий аспект – інформаційний.

Термін “інформація” (від лат. *informatio* – повідомлення, пояснення) використовувався раніше як передача будь-яких відомостей від людини до людини, від тварини до тварини, від людини – машині, від машини – людині і т.д. Проте передача відомостей чи знань сьогодні трактується як поодинокий випадок інформації. Під інформацією розуміють вибір одного (або кількох) сигналів, параметрів, альтернатив з багатьох можливих, і цей вибір повинен бути запам’ятованим. Це дещо ідеальне повідомлення зменшує або повністю знімає невизначеність у виборі однієї з кількох можливих альтернатив. Інформація дорівнює нулю, якщо вибір не зроблено. В широкому розумінні інформація трактується на основі категорій різноманітності системи. Інформаційний підхід свідчить, що стабільність біогеохімічних циклів хімічних елементів в біосфері забезпечується різноманіттям (біотичним і ландшафтним), а не техногенними системами.

Інформаційні процеси вмщують у собі збір, зберігання, передачу, переробку та видачу інформації. Якщо соціальна інформація зберігається в пам’яті людей, у книжках, фотографіях, на електронних носіях, а її передача здійснюється через радіо, телебачення, Інтернет, розмову, то жива речовина зберігає спадкову інформацію у вигляді ДНК (чи РНК) генів різних організмів.

Геохімічна робота живої речовини в інформаційному контексті все більше зацікавлює вчених. Адже космічний процес фотосинтезу запускає створення з CO_2 і H_2O різноманітних складних біомолекул (вуглеводів, білків, нуклеїнових кислот тощо). Це не лише збільшує, але й ускладнює початкову інформацію (хімічну) до виникнення якісно нового виду інформації – спадкової (біологічної). Під впливом зовнішніх умов (наприклад, іонізуючого випромінювання, деяких хімічних речовин) ця інформація може змінюватися у вигляді мутацій. За допомоги розмноження ця інформація переробляється і передається нащадкам. Врешті, інформація може бути захована у геологічних пластах у вигляді викопної флори, фауни, горючих корисних копалин тощо.

Інформаційний підхід пов’язаний із самоорганізацією та іншими суттєвими характеристиками систем. Зокрема, загальна теорія систем містить прямі та зворотні зв’язки. Прямий зв’язок характеризується впливом причини на результат процесу. Прикладом є дія Сонця на процеси фотосинтезу. Зворотний зв’язок – це вплив результату дії будь-якої системи на характер її подальшого функціонування. За характером впливу розрізняють позитивний та негативний зворотний зв’язок. Позитивний зворотний зв’язок впливає на систему шляхом збільшення вихідного результату її функціонування. Результат підсилює процес і система еволюціонує, тобто все більше віддаляється від вихідного стану. Наприклад, утворення льодовиків збільшує відбиття променів Сонця від їх поверхні, сприяє охолодженню та збільшенню площі зледеніння. Особливо характерний позитивний зворотний зв’язок для техногенних

систем – утворення міст збільшує площі їхніх інфраструктур, які дедалі збільшують площі міст. Негативний зворотний зв'язок зменшує вихідний результат функціонування системи. Результат процесу послаблює цей процес і стабілізує систему. В результаті дії негативного зворотного зв'язку в системі можливе саморегулювання, що відбувається за принципом Ле Шательє-Брауна: при зовнішній дії, що виводить систему зі стану стійкої рівноваги, ця рівновага зміщується в напрямі послаблення ефекту зовнішньої дії. Цей принцип у межах біосфери сьогодні порушується людиною.

Принцип історизму передбачає вивчення змін біогеохімічної міграції у часі. Тут важливе значення має картографічний метод дослідження (вивчення просторових, географічних закономірностей накопичення та розсіювання хімічних елементів). Зокрема, у минулі геологічні епохи хімічний склад оболонок планети суттєво різнився від сьогоденної, що впливало на міграцію хімічних елементів. Наприклад, для докембрію був характерний вплив вулканізму на склад атмосфери і гідросфери. Є підстави виокремлювати історичну біогеохімію процесів (наприклад особливості міграції хімічних елементів у минулі епохи) чи біогеохімію окремих систем (океану, кори вивітрювання та ін.).

Пізнавальний потенціал синергетики полягає у формуванні особливого сценарію мислення, нової логіки розуміння динаміки біогеохімічних процесів. Синергетичний підхід в біогеохімії, його змістовий блок складається з п'яти основних принципів [4-6]:

1) принцип становлення – головною формою буття є феномен нестійкості, тобто, рух, незавершені рівноважно-цілісні форми, перехідні, проміжні часові утворення. Становлення проявляється через дві протилежності: хаос і впорядкованість. Хаос – це основа складності, випадковості, створення – руйнування, конструкції – деконструкції. Впорядкованість є основою простоти, необхідності, закону, краси, гармонії.

2) принцип впізнання – означає осмислення буття як процесу становлення. При цьому параметри впорядкованості відіграють подвійну роль. З одного боку, вони повідомляють системі шляхи розвитку, а з іншого – дозволяють дослідникам вивчати її макроскопічний стан;

3) принцип згоди – комунікативності, діалогічності пояснює, що буття як становлення формується і пізнається лише у ході діалогу, комунікативної взаємодії суб'єктів та встановлення гармонії в результаті діалогу;

4) принцип відповідності – уможливило перехід від досинергетичної науки до науки, що розвивається на засадах синергетики;

5) принцип доповнюваності – означає незалежність і принципову частковість, неповноту як досинергетичного опису реальності, так і частковість синергетичного (без досинергетичного). Усе існуюче у цьому контексті одночасно постає і як усталене, і як таке, що перебуває у процесі усталення.

Логіка мислення на засадах синергетики задається вихідним припущенням про істотну нелінійність досліджуваних об'єктів – екосистем.

Отже, місце і роль біогеохімічних знань у становленні компетентного природничника (еколога, біолога, геолога, географа, хіміка) визначає їх міждисциплінарність, системність та синергетичність, що охоплює різні ієрархічні рівні організації матерії – від атомарного до біосферного. Біогеохімічні знання є видом знань і способом діяльності фахівця, тобто вони концептуально відображають природничо-наукову картину світу і водночас є засобом пізнання та перетворення дійсності.

Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні програми біогеохімічної підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 576 с.
2. Моисеев Н.Н. Универсум. Информациа. Общество /Н.Н. Моисеев.– М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с.
3. Реймерс Н.Ф. Экология: теория, законы, правила, принципы и гипотезы / Н.Ф. Реймерс.– М.: Россия молодая, 1994. – 366 с.
4. Рудишин С.Д. Основы біогеохімії: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / С.Д. Рудишин. – К.: ВЦ «Академія», 2013. – 248 с.
5. Rudyshyn S. Strategy of Coevolution Between Biosphere and Society: Ukrainian Dimention / S. Rudyshyn // The Advanced Science Journal. United States. – ISSN 22219-74X. – 2014. – ISSUE 2. – P. 90-94.
6. Rudyshyn S. Development of Unversity Students' Ability to Undestad the World Scientific Pattern / Rudyshyn S., Koreneva I. // The Advanced Science Journal. United States. ISSN 22219-74X. – 2014. – ISSUE 5. – P.7-12.

В статье рассматривается методология биогеохимии, что способствует формированию у студентов-экологов, биологов, геологов, географов, химиков системного мышления. Подчеркивается, что биогеохимические знания концептуально отображают естественно-научную картину мира и являются средством познания и преобразования действительности.

Ключевые слова: биогеохимия, методология, системный и синергетический подходы, студенты естественно-научных специальностей.

The article deals with modern understanding the Biogeochemistry methodology, which promotes the systemic thinking forming of the Natural Sciences specialities students (ecologists, biologists, geologists, geographers, chemists). It is stressed that the Biogeochemistry knowledge reflects conceptually the natural and scientific world view and at the same time it is the means of the cognition and transforming the reality.

Keywords: biogeochemistry, methodology systemic and synergetic approaches, natural sciences specialities students.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Наталія Божко

Наталія Василюшина

Наталія Гордуз

Світлана Ізбаш, Віталій Неліпа

Атілло Ковач, Іштван Керестень

Юрій Сурмяк

Василь Туряниця, Іван Шанта

Василь Федорець

Богдан Чернявський

Ольга Якимович

УДК 377.1

Наталія Божко

ІНТЕГРОВАНІ МІКРОМОДУЛІ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано теоретичні засади організації змісту виробничого навчання майбутніх кравців засобами інтегрованих мікромодулів та розроблено відповідну методичну систему.

Ключові слова: майбутні кравці, виробниче навчання, методична система, інтегровані мікромодулі.

Тенденції до світової економічної інтеграції і стрімкий економічний прогрес виявили комплекс проблем, спільних для всіх країн світу. Ключовими проблемами є розвиток трудових ресурсів, професійно-кваліфікаційний склад робочої сили і системи її професійної підготовки. Зростання попиту на робітників високої кваліфікації і компетентції стає глобальним і вимагає постійних пошуків ефективних шляхів оптимізації методів і підходів до їхньої професійної підготовки. Разом з кардинальною зміною економічної структури виробництва в Україні, переходом до ринкової економіки, тісно пов'язаною з перетворенням виробничих відносин, створюються різні типи підприємств з різними формами власності. Найбільше це стосується легкої промисловості, яка історично має потужний потенціал.

Нові соціально-економічні умови, інтереси виробництва обумовлюють нові вимоги до підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно використовувати на практиці досягнення науки і техніки, брати активну участь у технологічному оновленні виробничих процесів. У зв'язку з цим значно розширюється обсяг знань, якими повинні володіти випускники професійно-технічних навчальних закладів. Проте, існуюча структура та зміст навчальних програм предметів професійно-технічних навчальних закладів не повністю відображають якісні зміни в характері знань та праці спеціалістів і в деяких випадках не відповідають вимогам професійної мобільності робітників у сучасних умовах. Потреби виробництва змушують професійно-технічні навчальні заклади здійснювати пошук нових підходів до навчання учнів і підготовки їх до трудової діяльності.

Тому забезпечити потрібну якість професійної підготовки майбутніх кравців у ПТНЗ та сформувати в них цілісну систему інтегрованих знань, вмінь та навичок можливо за умови здійснення навчального процесу на підставі державних стандартів ПТО та методичної системи виробничого навчання засобами інтегрованих мікромодулів, розробленої на основі інтеграції змісту навчальних дисциплін професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки.

Проблема інтеграції знань розглядалась у багатьох дослідженнях. Значну увагу інтеграції приділяли такі вчені, як В.Безрукова, А.Беляєва, М.Берулава, О.Булейко, Л.Васіна, Є.Вороніна, М.Іванчук, О.Кайдагорова, І.Козловська, К.Колесіна, Д.Коломієць, М.Костюченко, Т.Кристочук, О.Марушак, В.Панфілова, В.Сидоренко, Я.Собко, В.Фоменко, Н.Чапасев, В.Чистікова, Т.Якимович та інші. Аналіз наукових праць вищезазначених учених показав, що проблеми інтеграції знань та підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх кравців у ПТНЗ потребують розробки структурних елементів методичної системи виробничого навчання засобами інтегрованих мікромодулів.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади організації змісту виробничого навчання майбутніх кравців засобами інтегрованих мікромодулів та розробити відповідну методичну систему.

Теоретичною засадою розроблення методичної системи виробничого навчання майбутніх кравців у ПТНЗ засобами інтегрованих мікромодулів визначено мікромодульний підхід до структурування інтегрованого змісту виробничого навчання. Проведений аналіз показав, що існуюча система ПТО, не завжди якісно та кількісно задовольняє попит роботодавців на робітничі кадри. Це пов'язано з багатьма чинниками, а іноді й суперечностями, що виникають між рівнем сучасних вимог до професійної діяльності кваліфікованих робітників швейного профілю, викладених у державних стандартах, і реальним станом їх професійної підготовки. В першу чергу – з інтегративними процесами, які відбуваються в науці й на виробництві та характеризуються швидким оновленням предметів і знарядь праці, використанням нових матеріалів, техніки та технологій. Внаслідок цього професійна діяльність сучасних кваліфікованих робітників швейної промисловості має інтегративний характер, у той час, як в системі ПТО застосовується предметний підхід до конструювання змісту фахової підготовки.

Зростання попиту на робітників високої кваліфікації і компетенції стає глобальним і вимагає постійних пошуків ефективних шляхів оптимізації їхньої професійної підготовки [7]. Незважаючи на те, що шляхи пошуку в різних країнах дещо відрізняються, їх загальними цілями є [1]:

- максимально швидка підготовка фахівців з кваліфікацією широкого профілю, зорієнтованих на конкретні робочі місця;
- збалансування попиту і пропозиції робочої сили на ринку праці з урахуванням пріоритетних напрямів розвитку економіки;
- забезпечення працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів, їхнього професійного та кар'єрного зростання;
- поглиблення соціального партнерства між навчальними закладами і роботодавцями шляхом участі останніх в підготовці, перепідготовці, підвищенні кваліфікації фахівців;

- оновлення та модернізація матеріально-технічної бази ПТНЗ;
- оновлення змісту професійно-технічної освіти шляхом розробки і впровадження державних стандартів;
- кадрове забезпечення системи ПТО, підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, впровадження обов'язкового стажування на виробничих підприємствах;
- удосконалення системи управління ПТО на державному та регіональному рівнях.

За виконання цих цілей у підготовці кадрів можливе досягнення необхідного рівня розвитку трудового потенціалу нашої держави, що позитивно вплине на рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності. Особливо актуальним це питання стає в світлі інтеграції України в світове економічне співтовариство, де розвитку людських ресурсів, якості робочої сили приділяється першочергова увага [6].

З метою створення та реалізації єдиного освітнього простору в Україні, забезпечення еквівалентності ПТО та визнання кваліфікації і документів про ПТО в усіх секторах економіки і в усіх регіонах України, усунення змістовних і термінологічних перешкод, підвищення якості підготовки кваліфікованих робітників на основі регламентації вимог до результатів ПТО і впорядкування системи контролю за ефективністю діяльності ПТНЗ в Україні ведеться робота щодо розробки державних стандартів ПТО з конкретних професій.

Розроблені та впроваджені на сьогодні в систему ПТО державні стандарти з конкретних робітничих професій відіграють позитивну роль у підвищенні якості навчання. Вони дозволяють конкретизувати терміни підготовки робітників того чи іншого кваліфікаційного рівня, перелік предметів, зміст та час на їх вивчення, вимоги до матеріально-технічного забезпечення навчально-виробничого процесу.

Існуюча система ПТО, яка є основним джерелом поповнення швейних підприємств кваліфікованими робітниками, не завжди в повному обсязі, якісно та кількісно задовольняє попит роботодавців у робітничих кадрах та оперативно реагує на їхні потреби. Це пов'язано з багатьма чинниками, а іноді й розбіжностями, що виникають між рівнем сучасних вимог до професійної діяльності кваліфікованих робітників швейного профілю, викладених у державних стандартах, і реальним станом їх професійної підготовки. В першу чергу – з інтегративними процесами, які відбуваються в науці й виробництві та впливають на розвиток швейної промисловості, що характеризується швидким оновленням предметів і знарядь праці, механізацією, автоматизацією та комп'ютеризацією виробничих процесів, використанням нових матеріалів, техніки та технологій. Внаслідок цього професійна діяльність сучасних кваліфікованих робітників швейної промисловості має інтегративний характер, у той час, як в системі ПТО застосовується предметний підхід до конструювання змісту фахової підготовки [4].

З огляду на вищезазначене, особливої ваги набуває формування у майбутніх кваліфікованих робітників швейного профілю не тільки предметних знань, а загальнометодологічних уявлень, здатності інтегрувати ідеї з різних галузей науки, оперувати міждисциплінарними категоріями, що забезпечує засвоєння як фундаментальних знань, так і методів пізнання, за допомогою яких ці знання можна здобути й використати [3].

Тому розвиток системи професійної підготовки кваліфікованих робітників швейного профілю повинен спрямовуватись на формування у майбутнього фахівця цілісної системи інтегрованих знань, вмінь та навичок, умінь застосовувати отримані знання для вирішення конкретних виробничих завдань, швидко опановувати нове обладнання, техніку та технології; освоювати способи самостійної освітньої діяльності; вдосконалювати професійну майстерність.

Інтеграційну функцію в системі навчання і виховання майбутніх робітників швейного профілю виконує виробниче навчання, в ході якого перевіряються міцність знань, здобутих учнями, вміння переносити ці знання на навчально-виробничу діяльність, формуються і закріплюються соціально необхідні і професійно значущі якості особистості майбутнього робітника, засвоюються основи професійної майстерності.

Впровадження модульної технології на практиці передбачає змістову та структурну перебудову процесу навчання [5]:

- зміст навчання виступає у вигляді модулів, які є завершеними та самостійними, а сукупність модулів становить єдине ціле при розкритті навчальної теми;
- завдання формуються в діяльнісному аспекті та видаються учням перед початком заняття;
- для реалізації завдань використовуються різноманітні методи з метою оптимізації процесу засвоєння конкретної теми;
- засоби обираються таким чином, щоб вони сприяли комплексному досягненню цілей навчання;
- невеликий обсяг модуля забезпечує невідкладний контроль знань і корекцію рівня їх засвоєння;
- кожний учень більшу частину часу працює самостійно, у зручному для нього темпі;
- майстер виробничого навчання взаємодіє з кожним учнем індивідуально – як у безпосередньому контакті, так і опосередковано – через модулі.

Структурування інтегрованого змісту виробничого навчання відбувається за блочно-модульним принципом [2]. У свою чергу модульність передбачає розподіл інтегрованого змісту на загальнопрофесійні, частковопрофесійні та спеціальні модулі, основою структурування яких є окремі операції. Сформовані за таким принципом модулі відображають ступінь значимості окремих технологічних операцій при опануванні професією. Модулі виробничого навчання подаються у вигляді дидак-

тичних блоків знань, вмінь та навичок, які відображають складність виробничих завдань на різних етапах оволодіння професією.

Такий підхід до структурування інтегрованого змісту виробничого навчання дозволяє організувати просування учнів розрядно-кваліфікаційними рівнями, забезпечити ускладнення засвоєваних виробничих завдань як по горизонталі (зростання професіоналізму), так і по вертикалі (підвищення кваліфікаційних розрядів).

Нами розроблено та реалізовано теоретичні засади створення методичної системи виробничого навчання майбутніх кравців засобами інтегрованих мікромодулів, які полягають в наступному:

- багатодисциплінарна ціль, що має багаторівневу ієрархічну структуру, побудова якої відбувається з урахуванням конкретних професійних умінь та навичок;

- інтегрований зміст навчання, визначений з урахуванням критеріїв та принципів відбору навчального матеріалу на основі інтеграції знань та структурований на мікромодульній основі (мікроструктурному аналізі професійної діяльності кваліфікованих робітників з виходом на рівень технологічних мікрооперацій);

- комплекс методів навчання, які об'єктивно поєднуються з ідеєю інтегрування знань та сприяють досягненню цілісної мети навчання;

- дидактичні засоби навчання, що розробляються на основі мінімальних структурних одиниць інтегрованого змісту, тобто інтегрованих мікромодулів, відповідають структурі формування професійної дії та забезпечують можливість оперативного управління пізнавальною діяльністю учнів з кожної мікрооперації.

Теоретичні моделі структурних елементів методичної системи виробничого навчання майбутніх кравців засобами інтегрованих мікромодулів було розроблено у таких напрямках:

- модель цілі, що має багаторівневу ієрархічну структуру, побудова якої відбувається з урахуванням конкретних професійних умінь та навичок;

- модель інтегрованого змісту, структурування якої на інтегровані модульні блоки, модулі та мікромодулі виконано з урахуванням конкретних професійних умінь та навичок;

- модель інтегрованого мікромодуля як елемента ієрархічної структури інтегрованого змісту навчальної дисципліни «Виробниче навчання», що містить інструкційно-технологічну (чіткі вказівки щодо послідовності виконання технологічних операцій, правил та технічних умов, можливих дефектів та способів їх усунення), довідкову (інформація, що додатково пояснює, чому саме так треба виконувати ту чи іншу технологічну операцію), оперативно-інноваційну (інформація щодо сучасних технологій, матеріалів, устаткування, нових досягнень науки і техніки) та контрольну (контроль засвоєння учнями навчального матеріалу) складові, забезпечує формування

професійних умінь та навичок стосовно виконання окремої технологічної операції;

- модель комплексного методу навчання на основі інтегрованих мікромодулів, що забезпечує інтеграцію складових мікромодуля на рівні окремої технологічної мікрооперації; модель дидактичного засобу, побудованого на основі інтегрованих мікромодулів з урахуванням структури формування навчальної дії та принципу розробки дидактичних засобів з використанням інструкційно-технологічних карт і представлення навчальної інформації у мікромодулях у текстово-графічній формі, що забезпечує структуровану подачу інтегрованого змісту у вигляді складових інтегрованого мікромодуля.

На основі аналізу структури змісту професійної діяльності кравця 2 розряду розроблено ієрархічну систему професійних умінь та навичок, якими повинен оволодіти майбутній кваліфікований робітник. Ієрархічна система професійних умінь та навичок є не тільки основою для розробки цілей та змісту методичної системи, вона також дозволяє визначити споріднений навчальний матеріал з навчальних дисциплін професійно-теоретичної підготовки, необхідний для їх формування, тобто визначити навчальні дисципліни, що підлягають інтеграції.

Методична система виробничого навчання майбутніх кравців у ПТНЗ побудована на основі використання інтегрованих мікромодулів, що інтегрують зміст навчання по кожній мікрооперації технологічного процесу; структурну модель змісту інтегрованого мікромодуля, яка складається з інструкційно-технологічної, довідкової, оперативної-інноваційної, контрольної складових та побудована на основі мікροструктурного аналізу професійної діяльності фахівців з виходом на рівень технологічних мікрооперацій; метод формування інтегрованого змісту, який ґрунтується на використанні математичних моделей структур інтегрованого мікромодуля, модуля, модульного блоку; комплексний метод навчання на основі інтегрованих мікромодулів, який забезпечує навчання як на репродуктивному, так і продуктивному рівнях з одночасною інтеграцією складових мікромодуля в контексті виконання окремої технологічної мікрооперації.

Таким чином, ефективність та якість виробничого навчання майбутніх кравців у ПТНЗ підвищиться, якщо методична система виробничого навчання майбутніх кравців буде побудована на основі використання інтегрованих мікромодулів, які інтегрують зміст шляхом розділення технологічного процесу на мікрооперації; структура інтегрованого мікромодуля буде складатися з інструкційно-технологічної, довідкової, оперативної-інноваційної та контрольної складових, які забезпечують формування цілісної системи професійних умінь та навичок стосовно виконання окремої технологічної мікрооперації. До подальших напрямів відносимо дослідження можливостей використання інтегрованих мікромодулів для підготовки фахівців інших професій.

Список використаних джерел

1. Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти. Механізми створення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій: зб. мат., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту „Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні”. – К., 2006. – 276 с.
2. Воронина М. Г. Реализация блочно-модульного подхода в учебном пособии / М. Г. Воронина // Профессиональное образование. – 2001. – №6. – С.17-18.
3. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип /С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. –№1. –С. 2-6.
4. Гриценок І. Концептуальні засади організації виробничого навчання у ПТНЗ швейного профілю / І. Гриценок // Профтехосвіта. –2008. –№10. –С. 22-26.
5. Дубіна О. Є. Основи проектування та розробки навчальних курсів за модульною технологією: навч.посіб. / О. Є. Дубіна. – Кіровоград: ТОВ «ПОЛІМЕД-сервіс», 2005. –112 с.
6. Іванова Н. Враховувати потреби ринку праці / Н. Іванова // Професійно-технічна освіта. – 2006. – №2. – С.4-7.
7. Міжнародні освітні програми та проекти в Україні; упоряд. О.А.Кузнєцова; за заг. ред. Б.М. Жебровського. – К.: Знання, 2007. – 48 с.

В статтє изложєны теоретическє оснєвы организаци и содержани я производственного обучения будущих портных средствами интегрированных микромодулей и разработана соответствующая методическая система.

Ключевые слова: *будущие портные, производственное обучение, методическая система, интегрированные микромодули.*

In the article the theoretical basis of the content of future industrial training tailors integrated micromodules and develop a methodical system.

Keywords: *future tailors, industrial training, methodical system, integrated micromodules.*

УДК: 811.111

Наталія Василюшина

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ АВТОРСЬКИХ РУКОПИСІВ

Стаття присвячена актуальній проблемі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин. Актуальність цього дослідження доведена представленими особливостями як попередніх, так і сучасних досліджень. Наш науковий пошук був спрямований на розв'язання виокремленої суперечності. Основним завданням статті було проведення теоретично-практичного огляду розроблених авторських рукописів – «Англійська у контексті» та «Англійська для сфери туризму» для напрямів підготовки «Міжнародні відносини» і «Туризм» як спроба оптимізувати та інтенсифікувати процес формування іншомовної комунікативної компетентності у вищезазначених фахівців.

Ключові слова: *іншомовна комунікативна компетентність, навчальний посібник, практикум, сучасні технології, майбутні фахівці з міжнародних відносин.*

Вступ. Беручи до уваги Закон України "Про вищу освіту", який встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом, з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях було виділено одну з актуальних проблем сучасної вищої освіти.

Тому методологічна проблема формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців з міжнародних відносин у процесі їхньої фахової підготовки знаходиться на вістрі актуальності в межах сучасної вищої освіти. Більше того, варто акцентувати увагу на тому, що іншомовна підготовка фахівців немовних спеціальностей є однією із важливих складових сучасної системи вищої освіти. Метою навчання іноземній мові у вищих немовних навчальних закладах є оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, так і набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішної подальшої професійної діяльності. У програмі з англійської мови для вищих навчальних закладів зазначено, що студентам необхідно набути як професійної компетенції, так і комунікативної іншомовної компетенції [1, 2].

У цьому випадку йдеться про набуття необхідних знань, умінь та навичок користування іноземною мовою. Володіння іноземною мовою для досвідченого користувача передбачає два рівні. Користувач іноземною мовою першого рівня може отримати інформацію з різних усних чи письмових джерел, розгадати її, розуміти широкий спектр досить складних та об'ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення. Проте володіння іноземною мовою на другому рівні передбачає, що мовець може ефективно і гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та з професійними цілями, а також здатен чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмами висловлювання [4].

Зазначимо, що актуальність досліджуваної проблеми ще термінується тим, що туристський бізнес цілком побудований на людських взаєминах. Реалізуючи себе в професійній діяльності фахівець туристської індустрії перебуває в постійній комунікації: керує підлеглими або ж сам виконує вказівки керівництва, спілкується з колегами, радиться з фахівцями, веде переговори з партнерами, обслуговує клієнтів. Від того, наскільки грамотно він це робить, залежить ефективність його роботи, успіх справи в цілому, а також його матеріальне благополуччя й емоційна задоволеність.

Крім того, ділові комунікації в індустрії туризму пов'язані з основними типами взаємодії – комунікації зі споживачами: до, під час реалізації, надання й після надання послуг; комунікації з діловими партнерами: ділові переговори, бесіди, презентації; комунікації організаційні – між працівниками однієї організації.

Враховуючи такі характерні риси туристського ринку, як інтернаціоналізм та постійне динамічне його удосконалення, виникнення нових тенденцій у світі і, як наслідок, необхідність ознайомлення й запозичення міжнародного досвіду, праця в туристській індустрії пов'язана з міжкультурними комунікаціями як взаємодією з представниками інших культур. Міжкультурні комунікації проходять у вигляді: ділових переговорів з іноземними туристськими операторами, з постачальниками послуг (іноземними готелями, закладами ресторанного господарства), презентацій свого туристського продукту на міжнародному рівні, реклами, реалізації запропонованого пакету послуг іноземним туристам, запозичення сучасного світового досвіду [6, 7].

Мета статті. Враховуючи вищезазначену актуальність ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців з міжнародних відносин та сучасний стан науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, виникає наступна суперечність. Деталізуючи згадане протиріччя, аргументуємо, що воно виникає між реальними умовами та забезпеченням навчально-виховного процесу і недостатньо адаптованими до сучасних потреб конкурентоспроможного суспільства методичних навчальних комплексів як для аудиторної, так і для позааудиторної роботи майбутніх фахівців з міжнародних відносин. Грунтуючи дослідження на розв'язанні виокремленої суперечності, визначимо мету статті, яка полягає у теоретично-практичному огляді розро-

блених авторських рукописів – «Англійська у контексті» та «Англійська для сфери туризму» для напрямів підготовки «Міжнародні відносини» і «Туризм» як спроби оптимізувати та інтенсифікувати процес формування іншомовної комунікативної компетентності у вищезазначених фахівців.

Вклад основного матеріалу. У рамках нашого педагогічного дослідження вважаємо за доцільне розв'язати окреслену суперечність шляхом поетапного аналізу авторських рукописів, зокрема навчального посібника «Англійська у контексті» та практикуму «Англійська для сфери туризму».

Отже реалізація першого етапу відбуватиметься через розкриття ключових аспектів навчального посібника «Англійська у контексті», акцентуючи увагу на сучасних технологіях. Таким чином, науково-методична розробка вводить в обіг завдання та вправи на двох рівнях складності, що забезпечує реалізацію принципів диференціації та індивідуалізації у навчально-виховному процесі. Цим самим ми адаптуємо свою роботу до вимог сьогодення, до потреб сучасного модернізованого, глобалізованого суспільства з інтенсивними темпами розвитку.

Позитивним аспектом навчального посібника «Англійська у контексті» виступають такі важливі характеристики стосовно робіт такого типу, як: методологічна грамотність, структурна завершеність, теоретична значущість та практична спрямованість. На нашу думку, інтеграція всіх вище перерахованих ознак сприятиме ефективності формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

Варто зазначити, що рукопис демонструє відповідність навчальній програмі дисципліни «Іноземна мова», тобто Державному освітньому стандарту. Зміст навчального посібника відповідає навчальній програмі, зміст керівництва до практичних занять – тематичному плану практичних занять у робочій навчальній програмі. Зокрема автором розроблено п'ятнадцять розділів, а саме: «Місце перебування», «Різноманіття подорожей», «Забезпечення прожиття», «Особистість», «Оволодіваючи знаннями», «Поліглоти», «Фортуни», «Закон і порядок», «Медіаманія», «Прогрес. Втручання в природу», «Глобальні питання. Проблеми навколишнього середовища», «Поширення інформації», «Світ розваг», «Є про що заявити», «Покупки». Зауважимо, що назви та вибір тем розділів становлять особливу цінність роботи, так як вони є сучасними, цікавими та мотивуючими до критичного мислення майбутніх фахівців.

Цей рукопис кожним розділом демонструє сучасні методи, методичні прийоми, форми і засоби формування іншомовної комунікативної компетентності, які свідчать про значний педагогічний досвід і новаторство автора навчального посібника. Особливої уваги заслуговує алгоритм подачі матеріалу в кожному розділі шляхом розробки восьми логічно представлених завдань комунікативного спрямування через їх чітке формулювання. Наприклад, – «1. Match the lexis on the left with its appropriate definitions on the right; 2. Warming up. Study the phrases and compose the sentences of your own with them; 3. Read up the authentic texts

and pick up the passage to retell it from your perspective; 6. Take a moment to read the “words about travel” of those who have gone before, with grace and hilarity. Then express your personal opinions concerning their meanings» [5].

Позитивом навчального посібника є чітка, лаконічна, грамотна та переконлива мова. Вживана термінологія відповідає професійному тазаурусу майбутніх фахівців з міжнародних відносин. Підсумовуючи все вищезазначене, зробимо узагальнення про те, що навчальний посібник відповідає останнім досягненням науки і практики. Прослідковується точність, достовірність і обґрунтованість відомостей, що подаються. Міцність знань, умінь, необхідність застосовувати отримані знання вимагають засвоєння загальних принципів, а не наукових подробиць.

Цінність роботи полягає в тому, що формування тематичної обізнаності майбутніх фахівців з міжнародних відносин відбувається через багаторазове виконання ними численних комунікативних вправ та завдань. Також як позитивний аргумент зазначимо, що при складанні навчального посібника автор дотримувався єдиної структури викладу лексичного та граматичного матеріалу з включенням причинно-наслідкових зв'язків та використанням індуктивного, дедуктивного та системного методів наукового пізнання.

Реалізація першого етапу передбачає логічний перехід до другого, метою якого є проведення аналізу сучасних технологій, які впроваджуються у навчально-виховний процес вищої школи шляхом застосування матеріалів практикуму «Англійська для сфери туризму». Вагомою перевагою нашого практикуму є його побудова на основі сукупності варіативних підходів, зокрема системного, структурно-функціонального, діяльнісного та інформаційного. Шляхом застосування зазначених вище підходів автор рецензованої роботи реалізовує важливі педагогічні завдання.

Метою одного з них було систематизувати, підібрати матеріал туристичного змісту відповідно до програми напряму підготовки “Туризм”. Змістове наповнення стосувалося тематики за програмою, зокрема: “Готельний сервіс”, “Замовлення номеру в готелі”, “У ресторані. Замовлення. Скарги”, “Діловий туризм”, “Світ фінансів. Структура ділового листа. Лист-замовлення місць у готелі”. Відповідно до вищезазначених тем нами був підібраний матеріал з професійної туристичної термінології.

Другим завданням обраного практично-методичного дослідження було мотивувати майбутнього фахівця сфери обслуговування до самостійної та індивідуальної роботи як у рамках аудиторії, так і в позааудиторний час. На нашу думку, впровадження індивідуального та особистісно-діяльнісного підходів у навчально-виховний процес формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності забезпечує розв'язання низки питань сучасної вищої освіти.

По-перше, відбувається компенсація недостатньої кількості годин, виділених програмою, по-друге, формуються вміння індивідуальної та самостійної частково дослідної чи евристичної роботи майбутнього

фахівця, по-третє, залучення до реальних умов майбутньої самостійної професійної діяльності в умовах жорсткої конкуренції.

Практикум визначається теоретичною обґрунтованістю та практичною спрямованістю. Методична розробка базується на теоретичних заходах, які імплементуються через систему творчих вправ та завдань, розроблених у межах десяти логічно побудованих та представлених частин. Наприклад, – «1.1 Pronounce the following rhymes and poems paying attention on highlighted words and phrases. Synonymize tourism terms; 2.1 Get acquainted with the most inspiring travel quotes of all times; 2.3 Make mini-dictionary noting from presented quotes only travel words and phrases with your personal translation or synonymous interpretation; 3.1 Study the following phrases with the Longman Dictionary assistance and perform mini-dialogues or conversations with them; 3.2 Perform the scenes between the holidaymakers and the foreigners occurred at such places as: hospital, shop, bank, restaurant, hotel, airport terminal, bookstore, museum, theatre and cinema. It is obligatory to work travel phrases in your communication practice; 4.3 Make a small talk for the given situation for 30 seconds with the player to the right» [3, 4].

Іншою перевагою розробленого нами практикуму є активне практичне застосування різних форм роботи, груп традиційних та інноваційних методів з метою вирішення поставлених завдань, результативність яких сприятиме позитивній динаміці формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму.

Даючи загальну оцінку практикуму, можемо зробити умовивід про те, що у роботі на належному рівні представлені всі рекомендовані компоненти, супровідні документи, опис досвіду, який містить теоретичне осмислення проблеми та практичні матеріали, ілюстровані додатками. Розробка має оригінальну структуру, у якій ілюстративно й системно представлено методичну проблему формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму. Саме завдяки тому, що кожна частина виконує конкретну функцію, розвиток комунікативних вмінь є поетапним, системним та завершеним.

Висновки та рекомендації. Таким чином, підсумовуючи результати проведеного педагогічного дослідження, зазначимо, що авторські розробки «Англійська у контексті» та «Англійська для сфери туризму» є одним із прикладів сучасних освітніх технологій, впровадження яких є доцільним, необхідним та результативним у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

На жаль, одержані позитивні результати нашого дослідження не вичерпують всіх аспектів висвітленої методологічної проблеми. Подальшим вектором розгляду теоретичних питань такого напрямку можуть стати авторські розробки з проблеми інтенсифікації навчально-виховного процесу шляхом імплементції міжпредметних зв'язків у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин.

Список використаних джерел

1. Anisimov A. Modern Aspects methods of teaching English. Theory and Practice / AI Anisimov, LS Koshova - D.: ICD wildebeest, 2010. – P. 87 – 99
2. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? / Keen K. – Brussels: IBM Education Center, 1992. – P. 111 – 122.
3. Brumfit Ch. J. Communicative Methodology in Language Teaching / Brumfit Ch. J. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1990. – 166 p.
4. Nisilevich A. B. Another approach to education (on alternative methods of foreign language Teaching and learning) / A. B. Nisilevich, E. V. Strizhova, O.V. Kharitonova, N. A. Kameneva // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. № 8 (26): в 2-х ч. Ч. I. – С. 127–130.
5. Wallace S. Teaching and Supporting Learning in Further Education: Meeting the FENTO Standards (2nd edition) / S. Wallace. – Exeter: Learning Matters, 2005. – 320 p.
6. Duckworth M. Going International. English for Tourism. Textbook. / Duckworth M. – London: Oxford University Press, 1998. – 154 p.
7. Duckworth M. High Season. English for Hotel and Tourism Industry. Workbook / Duckworth M. – London: Oxford University Press, 2002. – 80 p.

Рассматриваемая статья посвящена актуальной проблеме формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов сферы международных отношений. Актуальность данного исследования доказана представленными особенностями как предыдущих, так и современных исследований. Наш научный поиск был направлен на решение выделенного противоречия. Основной задачей статьи было проведение теоретико-практического обзора разработанных авторских рукописей – «Английский в контексте» и «Английский для сферы туризма» для направлений подготовки «Международные отношения» и «Туризм» как попытка оптимизировать, а также интенсифицировать процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности у вышеупомянутых специалистов.

Ключевые слова. *Иноязычная коммуникативная компетентность, учебное пособие, практикум, современные технологии, будущие специалисты сферы международных отношений.*

The article under consideration deals with the urgent problem of foreign language communicative competence formation of future specialists in international relations. The relevance of this study has been proved by presented features highlighted in previous studies as well as modern ones. Our scientific research has been aimed at solving the outlined contradiction. The main objective of the article was to conduct the theoretical and practical analysis of the created authors' manuscripts – "English in Context" and "English for Tourism" for such training areas as: "International Relations" and "Tourism" as an attempt to optimize and intensify the process of foreign language communicative competence polishing in the mentioned above specialists.

Keywords. *Foreign language communicative competence, manual, study guide, advanced technologies, future specialists in international relations.*

УДК 371.13:373.3

Наталія Гордуз

ФОРМУВАННЯ У ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІНЬ ЗДІЙСНЮВАТИ ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкривається питання формування у вчителів початкових класів умінь здійснювати інтерактивне навчання молодших школярів. Автор аналізує дидактичні підходи до проектування уроків, інтерактивних зокрема, при навчанні молодших школярів. Подається макроструктура інтерактивного уроку та можливе застосування інтерактивних вправ на різних етапах уроку.

Ключові слова: підготовка вчителів, інтерактивне навчання, інтерактивний урок.

Сучасний учитель, навчаючи та виховуючи учнів, здійснює проєктивну, соціально-психологічну, комунікативну функції, чим забезпечує соціалізацію учнів та їхній особистий розвиток. Цю роботу може реалізувати лише педагог зі сформованими у вищому навчальному закладі професійними вміннями, які потребують постійного удосконалення, в тому числі й у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Результативне вирішення оновлених освітніх завдань, визначених у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Державній програмі «Вчитель», залежить від якості професійної підготовки педагога, зокрема вчителя початкових класів. Підготовка нової генерації вчителів початкових класів спрямована на усвідомлення необхідності створення позитивного навчального середовища шляхом активізації інтелектуальних і почуттєво-емоційних ресурсів кожного учня. Реалізація такого підходу в початковій ланці освіти закладає основи демократизації сучасної школи, сприяє утвердженню полілогового підходу до навчального спілкування, уможлиблює організацію ефективної педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Тому виникає необхідність застосування у професійній освіті відповідних інтерактивних педагогічних технологій, тобто готувати вчителя до інтерактивного навчання молодших школярів.

Дослідженню проблеми професійної підготовки вчителя присвячені роботи В. Андрущенко, О. Антонової, В.Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, О.Комар, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Семенов, С. Сисоевої, Л. Хомич та ін. Особливого значення формуванню в учителів умінь застосовувати інтерактивне навчання надають сучасні зарубіжні педагоги-дослідники С. Мургатройд (S. Murgatroyd), Х. Реттер (H. Retter), К. Фопель (K. Vopel) та ін.

Питанням організації інтерактивного навчання в основній і старшій школі присвячені роботи сучасних науковців: Л. Карамушки, М. Малигіної, Н. Павленко, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Сиротенко та ін. На визначальній ролі демократичних та особистісно розвивальних орієнтирів сучасної початкової школи наголошують вчені: Н. Бібік, М. Вашуленко, Л. Онищук, О. Савченко та ін.

У контексті нашого дослідження становлять інтерес і праці науковців, які займаються проблемами безперервної освіти, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та удосконалення діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти (В. Арешонков, Г. Єлнікова, С. Лапаєнко, Н. Ничкало, В. Пуцов, Т. Сорочан, Н. Чепурна та ін.).

Оволодіння умінням вчителів початкових класів інтерактивно навчати молодших школярів здійснювалося в процесі експериментального навчання. Для цього була розроблена загальна модель структури дидактико-методичної підготовки учителя початкових класів до здійснення інтерактивного навчання молодших школярів.

Організація процесу засвоєння знань вчителями про інтерактивне навчання, вироблення у них умінь його здійснювати обумовлено тим, що ця проблема не розв'язана в повній мірі дидактами та методистами. Сьогодні залишаються нерозробленими питання підготовки вчителів початкових класів до здійснення інтерактивного навчання молодших школярів.

Уміння здійснювати інтерактивне навчання у вчителів початкових класів формувались на основі моделі диференційовано-інтегрованого навчання в початковій школі.

У результаті констатувального експерименту встановлено, що вчителі відчувають труднощі у плануванні і проведенні інтерактивних уроків із застосуванням різних інтерактивних вправ. Вони недостатньо орієнтуються у виборі інтерактивних вправ, не вміють добирати навчальний зміст, ставити мету уроку, самостійно складати план-конспект та проводити уроки з застосуванням інтерактивних технологій.

Основною причиною такого стану, як показало констатувальне дослідження, є те, що вчителі не усвідомлюють, з якою метою і за якими принципами здійснюється інтерактивне навчання. Справа в тому, що за традиційного вивчення дидактики та окремих методик у масовій практиці не висвітлюються питання теорії та технології інтерактивного навчання молодших школярів.

Ті заходи, які вживаються для системного застосування дидактичних та методичних знань (забезпечення міжпредметних зв'язків, організація педагогічної практики тощо), не досягають мети з підготовки вчителів до здійснення інтерактивного навчання молодших школярів.

Умовами формування умінь вчителів здійснювати інтерактивне навчання молодших школярів є їх знання про зміст навчання молодших школярів, про інтерактивні технології та методику їх впровадження у

навчальний процес, про психологічні особливості застосування інтерактивного навчання у початковій школі. Для забезпечення перерахованих умов на основі навчальних програм та підручників початкової школи в експериментальних цілях була побудована програма змісту підготовки вчителів початкових класів, яка передбачала засвоєння ними знань і умінь з курсів «Інноваційні психодидактичні технології (2/2)», «Інтерактивні форми роботи в сучасних технологіях навчально-виховного процесу (2/2)» тощо.

У процесі навчання учителі знайомляться з організацією інтерактивного навчання молодших школярів. Оскільки основною формою навчання у початкових класах є урок, важливо наголосити на структурі інтерактивного уроку, оскільки не всі інтерактивні вправи є можливість виконувати у першому році навчання учнів, на певному предметі тощо.

За структурою інтерактивні уроки відповідають класифікації типів уроків, запропонованої В. Онищуком. Це уроки засвоєння знань і формування умінь, застосування знань і умінь, узагальнення і систематизації знань тощо. Учителі засвоюють змістовий компонент інтерактивного уроку, доцільність використання тих чи інших інтерактивних вправ.

Виходячи із системного підходу до педагогічних явищ, слід розглядати інтерактивний урок як підсистему в системі уроків початкової школи при диференційовано-інтегрованому навчанні.

Оскільки інтерація є специфічним видом діяльності, то доцільно в структурі уроку виділити компоненти з урахуванням єдності і зумовленості мети, засобів її досягнення та результату (за А. Алексюком).

Так як результати будь-якої навчальної діяльності залежать від багатьох умов, необхідно звернутись до структури діяльності, яку в своїх працях розглядали Ю. Бабанський, В.І. Бондар, М. Махмутов, В. Онищук та інші дидакти.

А щоб дійти висновку про те, яку концепцію взяти для обговорення при визначенні теоретико-дидактичних основ умінь здійснювати учителями інтерактивне навчання молодших школярів, ми розглянемо різні погляди на структуру уроку.

Так, Ю. Бабанський структуру діяльності навчання розглядає з позицій діяльнісного підходу і виділяє такі компоненти: цільовий, мотиваційний, стимулюючий, змістовий, процесуально-процедурний, контроль-регулюючий, оцінювально-результативний, які знаходяться у такій залежності: мета – засоби її досягнення і результат.

В.Бондар пропонує розглядати урок як цілісну систему, в якій взаємодіють і взаємообумовлюють одне одного мета уроку, його завдання, методи навчання, форми навчання тощо. В його працях дається поняття «дидактичної клітини» уроку як підсистеми навчання в рамках одного уроку [1;2].

М.І. Махмутов розрізняє зовнішню (дидактичну) і внутрішню (методичну) структури уроків. До зовнішньої він відносить компоненти уроку,

які розкривають логіку послідовності етапів, здійснення яких забезпечує рух від початку до його завершення. Доречні, на думку І. Шапошнікової, це ті компоненти, які становлять основу плану уроку, так як саме етапи уроку виступають певними орієнтирами для учителя при виборі змісту навчального матеріалу для актуалізації організації знань, організації засвоєння нового навчального матеріалу, формування умінь тощо.

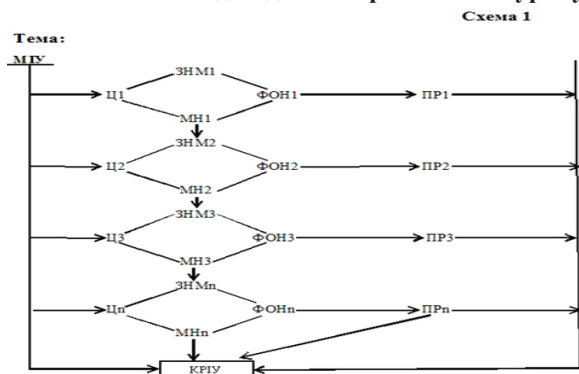
Внутрішню (методичну) структуру (за М.І. Махмутовим) становить методична підструктура, елементами якої є різні види діяльності вчителя і учнів. Якщо кількість компонентів зовнішньої структури відносно постійна, що залежить від дидактичного типу уроку, то кількість елементів внутрішньої підструктури змінна, варіативна як результат творчості педагогів. На нашу думку, при проведенні інтерактивного навчання молодших школярів учителям слід звернутись до методичної структури М.І. Махмутова. Це дозволить їм творчо підходити до побудови уроку з інтерактивними вправами, а не бути виконавцем установлених педагогічних норм.

Підхід до структури уроку Махмутова значною мірою співпадає з розкриттям макроструктури і мікроструктури уроку В. Онищуком. Основні етапи уроку В. Онищук відносить до макроструктури уроку і подає їх у логіці руху від мети до результату. Мікроструктурою він вважає внутрішню логіку пізнання, яка включає діяльність учнів, що організується навколо окремих ланок процесу засвоєння знань.

В працях В.І. Бондаря дається поняття «дидактичної клітини» уроку, яка охоплює діяльність у межах кожного етапу уроку [2].

Робота І.М. Шапошнікової про підготовку студентів до проектування уроку приводить нас до думки про те, що при формуванні умінь інтегрувати зміст предметів початкової школи звернутись до теорії макроструктури (В. Онищук) та теорії дидактичної клітини уроку (В. Бондар). Саме поєднання цих теорій, на нашу думку, дає можливість озброїти слухачів курсів підвищення кваліфікації вміннями проводити інтерактивний урок.

Загальний вигляд моделі інтерактивного уроку



Зміст уроку є вихідним для встановлення МІУ – мети інтерактивного уроку, яка реалізується за допомоги цільових завдань уроку – Ц1, Ц2, ... Цп, методів навчання – МН1, МН2, ... МНп, форми організації навчання ФОН1, ФОН2, ... ФОНп та змісту навчання в кожній дидактичній клітинці уроку, які займають певне місце в логічній структурі уроку.

Виділивши мікроклітину інтегрованого уроку відповідно до ДЗ, які розв'язуються на цьому уроці, методів навчання та форм організації навчання в межах такої клітини, систематично інтегрований урок можна представити у вигляді сукупності таких дидактичних клітинок. Зміст кожної з них залежить від дидактичної мети уроку. Якісна взаємодія всіх дидактичних клітинок, кожна з яких має свій ПР – проміжний результат в макроструктурі уроку визначає КРІУ – кінцевий результат інтерактивного уроку (ПР1+ПР2+ПР3+...+ПРп) тощо. Загальний вигляд моделі уроку представлено в схемі 1.

Кількість дидактичних клітинок в макроструктурі інтерактивного уроку залежить від структури змісту вивчаного матеріалу. В залежності від типу уроку основний інтерактивний зміст навчального матеріалу міститься або в ДК1, ДК2 – урок вивчення нового матеріалу, або в ДК3, в ДК4, ДК5, коли подається комбінований урок, або ж в ДК3, ДК4, ДКп – урок узагальнення знань тощо.

Наприклад, для інтерактивного уроку з природознавства необхідно визначити, які інтерактивні вправи можна і є потреба застосовувати при вивченні теми «Пори року. Зима.». При проектуванні учитель виходить із змісту кожного етапу уроку, його змістової наповненості і часу проведення.

Для кращого сприйняття побудову уроку можна представити у вигляді таблиці 1 (позначення складових дидактичної клітини подано вище):

Таблиця 1

Визначення інтерактивних вправ у змісті уроку

ДК	ДЗ	ЗМІ	МН	ФОН	ПР
1.	Визначення ознак зими	Пора року. Ознаки зими. Вправа «Робота у малих групах»	Словесні, групові	Фронтальна робота	Знання про ознаки зими
2.	Ознайомлення з властивостями снігу і льоду	Властивості снігу і льоду Вправа «Мікрофон»	Наочно-практичні	Індивідуально - групова	Знання про властивості снігу і льоду
3.	Формування знань про живу і неживу природу	Поняття про живу і неживу природу Вправа «Карусель»	Словесні, наочні	Фронтальна робота	Знання про живу і неживу природу

Знання з дидактики були основою, висхідним положенням у змісті експериментального навчання, які (знання) засвоювались в курсі «Інноваційна педагогіка», актуалізувались і поглиблювались в курсі «Інтерактивні форми роботи в сучасних технологіях навчально-виховного процесу», і на їх базі вивчався спецкурс «Особливості підготовки та проведення інтерактивних уроків у початкових класах». У процесі експериментальної роботи учителі засвоїли методику проектування і проведення інтерактивного навчання учнів початкових класів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми і потребує визначення напрямів підготовки вчителів початкових класів: проектування і організація інтерактивного навчання за видами інтерактивних вправ, організація творчої роботи вчителів з інтерактивного навчання учнів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Моделювання дидактичних явищ у перепідготовці керівників шкіл / В. І. Бондар // Рад. школа. – 1985. – №8. – С. 10-13.
2. Шапошнікова І.М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку / І.М. Шапошнікова: дис. на здобуття вчен.ступ. канд. пед. наук. – Київ, 1993. – 149 с.
3. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В.И. Бондарь: монографія – К.: Радянська школа. – 1987. – 160 с.

В статтє раскрывается вопрос формирования у учителей начальных классов умений осуществлять интерактивное обучение младших школьников. Автор анализирует дидактические подходы к проектированию уроков, интерактивных в частности, при обучении младших школьников. Подается макроструктура интерактивного урока и возможное применение интерактивных упражнений на разных этапах урока.

Ключевые слова: *подготовка учителей, интерактивное обучение, интерактивный урок.*

The article deals with the issue of formation of primary school teachers skills to interactive teaching primary school children. The author analyzes the didactic approach to design lessons interactive particularly in teaching primary school children. Served macrostructure of interactive lessons and interactive exercises can be applied at various stages of the lesson.

Keywords: *teacher training, online training, interactive lesson.*

УДК 378. 147

Світлана Ізбаи,
Віталій Неліна

ПСИХОДИДАКТИЧНІ УМОВИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті автори розкривають сутність поняття «інтерактивне навчання», аналізують зміст діяльності учасників інтерактивного навчання на кожному етапі заняття, визначають психодидактичні умови ефективної організації інтерактивного навчання студентів педагогічного університету.

Ключові слова: *інтерактивне навчання, рефлексія, саморозвиток, презентація, емоційний клімат, компетенції, інтерактивні методи, взаємодія.*

Постановка проблеми. Нові цивілізаційні виклики, швидкі зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, закономірно висувують нові вимоги до професійної підготовки фахівців, зокрема майбутніх вчителів. Проблема підготовки вчителів-професіоналів, здатних до виконання соціального замовлення суспільства – виховання підростаючого покоління, конкурентоспроможного на ринку праці, готового до постійного вдосконалення свого професійного рівня, – набуває все більшої актуальності. Перехід від знансцентричної моделі освіти до культуровідповідної вимагає застосування нових методів, технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Важливе місце належить інтерактивним методам навчання студентів, які сприяють посиленню комунікативної спрямованості навчального процесу, встановленню професійних зв'язків, наближують процес навчання до реального процесу професійного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з цієї проблеми. Поняття «інтерактивність», «інтерактивне навчання», «інтерактивні методи й методики навчання», «інтерактивні технології» все більше використовуються в статтях і наукових працях з педагогіки, у розділах навчальних посібників, що описують процес навчання як спілкування, кооперацію, інтеграцію, співробітництво рівноправних учасників. Дослідженню інтерактивних методів і форм, їх ролі й дидактичного потенціалу присвячені роботи багатьох вітчизняних педагогів-дидактів, зокрема О. По-метун, Л. Пироженко, Г. П'ятакової, О. Пехоти, Н. Побірченко, Г. Селевка, С. Сисоєвої, Ю. Сидоренка та ін., а також закордонних вчених Т. Альберг, К. Роджерс, Л. Б्राдфорд, К. Бенне, Дж. Стюарт, К. Фопель та ін. У працях Л. Варзацької, О. Горошкіної, О. Єльнікової, О. Ісаєвої, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Л. Кратасюк, Г. Кривчикової,

М. Олійник, А. Фасолі, Л. Щербини та інших дослідників приділена увага основним характеристикам інтерактивних методів, визначені переваги над традиційними, подані правила використання інтерактивних технологій.

Науковцями і практиками визнано, що набуття знань, професійних компетентностей, формування вмінь і навичок, розвиток особистісних якостей у студентів є більш ефективними, якщо в навчальному процесі вищої школи використовуються інтерактивні форми і методи.

Виокремлення невирішених частин загальної проблеми. У сучасній педагогічній науці накопичений досить значний досвід організації інтерактивного навчання як учнів, так і студентів. Однак проблема вивчення необхідності та доцільності використання інтерактивних методів навчання у вищому навчальному закладі, розробка нових методів інтерактивного навчання, дослідження їх впливу на професійне становлення майбутніх фахівців досі залишається актуальною і потребує подальшого вивчення.

Мета статті полягає у визначенні психодидактичних умов ефективного організації інтерактивного навчання студентів педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед найважливіших компетенцій сучасного фахівця визначають: уміння діяти в межах погоджених цілей і завдань; уміння погоджувати свої дії з діями партнера (враховувати думку іншого); уміння жити разом: кооперуватися, йти на компроміс; уміння самостійно розвиватися, якщо здібності не відповідають сучасним вимогам. Формування й розвиток таких компетенцій забезпечує інтерактивне навчання.

В іншомовних словниках слово «інтерактивність» подається як похідне з англійської мови. «Inter» – поміж-, серед-, взаємо-, «act» – діяти, отже «Interact» – взаємодіяти. У психології інтеракція – це здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, з ком'ютером, навчальним засобом тощо) або ким-небудь (людиною), а соціальна інтеракція – процес, при якому індивіди під час комунікації, що відбувається у групі, своєю поведінкою впливають на інших індивідів, викликаючи відповідні реакції. Психологами підкреслюється, що більшість ефективних змін в установках, мотивації і поведінці людей легше здійснюються у групі.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної активної взаємодії всіх учнів. Інтерактивне навчання, на думку О.І. Пометун, Л.В. Пироженка, – це «співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співро-

бітництва» [5, с. 9]. А.О. Вербицький зазначає, що інтерактивні методи навчання являють собою перехід від переважно регламентованих, алгоритмізованих програмових форм і методів організації дидактичного процесу до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, які сприяють формуванню пізнавальних мотивів та інтересів [2, с. 36].

Як зауважує О. Біляковська, в умовах інтерактивного навчання шляхом активної взаємодії студентів створюється атмосфера співпраці, забезпечується проблемність та активність навчально-пізнавальної діяльності студентів, відбувається співнавчання, взаємонавчання, індивідуалізація, досліджуються проблеми та явища, формується культура наукового пошуку, підвищується мотивація. Все це є важливим для студентів педагогічних спеціальностей, які у майбутньому самі будуть організовувати навчально-виховний процес на засадах інноваційності [1, с. 57].

С.О. Сисоева інтерактивне навчання дорослих визначає як такий спосіб організації їх навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється з урахуванням інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду учня-дорослого у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. Інтерактивне навчання дорослих спрямоване на забезпечення спільного процесу пізнання, отримання знань, умінь, навичок, здобуття необхідних компетенцій у спільній діяльності через діалог, полілог учнів-дорослих між собою й викладачем, а також через пряму взаємодію з навчальним оточенням або навчальним середовищем, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання і моделює реальність, у якій учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду [6, с. 37].

Таким чином, на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії поняття «інтерактивне навчання» здебільшого розглядається як: навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем; навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учасників між собою й викладачем.

Доведено, – підкреслює І.А. Зимня, – що внутрішньогрупова співпраця підвищує ефективність навчання на 10% у порівнянні з індивідуальною роботою [3, с. 409]. Однак для організаторів інтерактивного навчання, крім навчальних цілей важливо, щоб в процесі взаємодії усвідомлювалась цінність інших людей і формувалась потреба у спілкуванні з ними, у їх підтримці.

Групова форма навчання, на думку зарубіжних вчених, дозволяє одночасно вирішувати три основні задачі:

- конкретно-пізнавальну, пов'язану з безпосередньою навчальною ситуацією;
- комунікативно-розвиваючу, у процесі вирішення якої відбувається вироблення основних навичок спілкування всередині і за межами групи;

- соціально-орієнтаційну, спрямовану на виховання громадянських якостей, необхідних для адекватної соціалізації особистості у суспільстві.

У групі інтерактивного навчання для успішної діяльності необхідно реалізувати дві основні функції: вирішення поставлених задач та здійснення підтримки членам групи в процесі спільної діяльності. Навчальна взаємодія буде ефективною в тому разі, якщо реалізуються в рівному ступені обидві функції в процесі взаємодії.

У реальній практиці навчання викладач націлений в основному на вирішення навчальної задачі. Така децентрація навчальної взаємодії виправдана за традиційного способу навчання. Але при організації групової інтерактивної роботи ефективність навчання багато в чому залежить від сприятливого емоційного клімату мікрогрупи. І.А. Зимня називає це психологічним контактом, або «спільністю психічного стану, викликаного порозумінням у спільній діяльності, що пов'язано з взаємною зацікавленістю й довірою один до одного суб'єктів взаємодії» [3, с. 403]. При застосуванні інтерактивних методів сильніше за все діє на інтелектуальну активність дух змагання, суперництва, коли учасники колективно шукають істину. Крім того, діє також такий психологічний феномен, як зараження (не імітація, а саме зараження), і будь-яка висловлена сусідом думка здатна мимоволі викликати власну, аналогічну або близьку до висловленого чи, навпаки, зовсім протилежну.

Організація інтерактивної навчальної діяльності студентів на занятті включає такі етапи: усвідомлення навчальної задачі, яка поставлена перед групою; пошук (обговорення) кращого варіанту вирішення задачі; узагальнення різних думок; підбиття підсумків; презентація групового варіанту вирішення поставленої задачі. Як правило, та навчальна задача, яку ставить викладач перед групами, по-різному сприймається студентами. Це обумовлено індивідуальними особливостями сприйняття студентів. Крім того, зміст навчального завдання для групи має інший характер, ніж при традиційних методах навчання. Тільки нестандартна постановка проблеми спонукає студентів шукати допомоги один у одного, обмінюватися думками – так формується спільна позиція групи. Є.В. Коротаєва підкреслює, що для визначення спільної позиції групи дуже важливо, щоб поставлене завдання було правильно усвідомлене всіма членами групи [4, с. 184].

Етап підбиття підсумків показує, наскільки вдалося групі виконати поставлене завдання. В процесі обговорення треба вчити студентів слухати один одного, приймати чужу точку зору, поступатися або навпаки знаходити такі аргументи, які, не ображаючи, доводять правильність позиції, думки.

Організація роботи на етапі презентації групових рішень, запропонована Є.В. Коротаєвою, представлена у таблиці 1 [4, с. 186]:

Організація презентацій групових рішень

Форми спільної діяльності	Варіанти презентації групових рішень
Спільно-індивідуальна	Кожна група представляє підсумок своєї діяльності; рішення обговорюються, із них обирається найкраще
Спільно-послідовна	Продукт діяльності кожної групи стає певною сходинкою до вирішення загальної проблеми
Спільно-взаємодіюча	Необхідно перегрупувати учасників, у результаті між новими групами відбувається інтенсивний обмін напрацюваннями. Після повернення у попередні групи учні мають можливість при мінімальних тимчасових витратах знайти спільне вирішення проблеми

Етап презентації групових рішень змінюється етапом, який можна визначити як відмінну особливість інтерактивного навчання, – рефлексію заняття. Слід зазначити, що навчальна взаємодія має виконувати не тільки функцію вирішення навчальної задачі, але й надання підтримки членами групи. Якщо перша функція здійснюється в силу самої навчальної ситуації, то реалізація другої оцінюється саме на рефлексивному етапі. Складність його полягає не стільки в небажанні студентів розібратися в своїх почуттях, скільки в нездатності виразити свої відчуття. Тому викладачеві варто заздалегідь підібрати запитання, які допоможуть студентам зрозуміти і адекватним чином висловити ставлення до ситуації, що відбулася. Ефективність рефлексивного етапу залежить також від готовності студентів до самоаналізу. Важливо, щоб рефлексія була присутня на кожному занятті, щоб в неї на перших порах включалися всі без винятку учасники.

Відмінність основ інтерактивного навчання від традиційного вимагає перегляду звичайної системи оцінки діяльності студентів, що є характерним для всіх підходів, орієнтованих на суб'єкт-суб'єктне навчання. Г.А. Цукерман з цього приводу стверджує: «Головний принцип аналізу помилок спільної роботи: розбирати не змістовну помилку (наприклад, неправильно складену схему), а хід взаємодії... При оцінці роботи групи слід підкреслювати не стільки учнівські, скільки людські чесноти: терплячість, доброзичливість, дружелюбність, ввічливість, привітність...» [7, с. 159-160].

Висновки. Інтерактивний – означає можливість взаємодіяти або знаходитись у режимі бесіди, діалогу з ким-небудь. Суть інтерактивного навчання студентів полягає в тому, що всі учасники навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно

вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії інших учасників і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання низки проблем відповідно до їх інтересів, потреб і запитів, мають змогу розуміти і рефлектувати з приводу того, що вони знають. При цьому відбувається постійна зміна видів навчальної діяльності: ігри, дискусії, робота в малих групах.

За результатами дослідження нами визначено наступні психодидактичні умови ефективної організації інтерактивного навчання студентів педагогічного університету: організація партнерської взаємодії через діалог, полілог учасників між собою й викладачем; створення атмосфери змагання, суперництва, коли учасники колективно шукають істину; нестандартна постановка навчальної задачі (проблеми); готовність студентів до самоаналізу; наявність заздалегідь підготовлених запитань, які допоможуть студентам зрозуміти і адекватним чином висловити ставлення до ситуації на етапі рефлексії; включення у рефлексію кожного учасника заняття; усвідомлення кожним учасником цінності інших людей; створення сприятливого емоційного клімату мікрогрупи, атмосфери зацікавленості і довіри один до одного; надання підтримки кожному члену групи.

Перспективи подальших розвідок. Ця стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми впровадження інтерактивного навчання у систему вищої освіти. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення готовності викладачів педагогічних університетів до організації педагогічної взаємодії зі студентами, розробку критеріїв їх готовності та обґрунтування системи роботи вищого навчального закладу з формування у викладачів готовності до інтерактивної взаємодії зі студентами.

Список використаних джерел

1. Біляковська О. Інтерактивні технології навчання як ефективний засіб підвищення якості педагогічної підготовки студентів у класичному університеті / О. Біляковська // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Н.С. Побірченко (гол. ред.) та інші. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2011. – Випуск 4. – Ч. 2. – С. 55-60.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: комплексный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
4. Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии /Е.В. Коротаева. – Мин-во образования и науки. Уральский гос. пед. ун-т. – М.: Academia, 2007. – 256 с.

5. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб./С.О. Сисоева.– НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
7. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 270 с.

В статье авторы раскрывают сущность понятия «интерактивное обучение», анализируют содержание деятельности участников интерактивного обучения на каждом этапе занятия, определяют психодидактические условия эффективной организации интерактивного обучения студентов педагогического университета.

Ключевые слова: *интерактивное обучение, рефлексия, само-развитие, презентация, эмоциональный климат, компетенции, интерактивные методы, взаимодействие.*

In the article the author reveals the essence of the concept of «interactive learning», analyzes the content of the activities of participants in interactive learning at each stage of the lesson, determines psycho-didactic conditions effective interactive training of students of pedagogical University.

Keywords: *online learning, reflection, self-development, presentation, emotional climate, competence, interactive methods, interaction.*

УДК 371.012

Атілло Ковач, Іштван Керестень

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Проблема вибору професії молоддю ніколи не втрачає своєї актуальності. Профорієнтація завжди розглядалася як складова процесу підготовки молоді до життя, трудової діяльності. У статті обґрунтовується підхід щодо можливостей використання музейної педагогіки у профорієнтаційній роботі. Наповнення музейного середовища профорієнтаційним змістом та спеціально організованою діяльністю, спрямованою на формування знань про світ професій, види професійної діяльності, умови, знаряддя та результати праці дозволять здійснювати системну профорієнтаційну роботу.

Ключові слова: професійна орієнтація молоді, музейна педагогіка, засоби музейної педагогіки.

Постановка проблеми. Школа, наповнюючи життя людини змістовною предметною діяльністю, яка забезпечує розвиток інтелектуальних здібностей і задатків, сприяє формуванню і розвитку творчого потенціалу особистості, має наповнювати цю діяльність профорієнтаційним змістом. Адже випускник школи – перш за все особистість, здатна до професійного самовизначення. Причому, свідомий вибір свого професійного життєвого шляху молода людина здійснює, вибираючи не із навчальних дисциплін шкільного курсу, а з знайомих професій, які видаються їй особливо привабливими. Аналіз численних досліджень та результати нашого опитування доводять, що старшокласники поверхнево знайомі зі світом професій, тому вибір ними професійного життєвого шляху, переважно, є випадковим, необдуманим вчинком.

Складна економічна ситуація, що супроводжується процесами утвердження ідеалів незалежності і соборності, розбудови української державності ставить перед школою завдання підготовки молоді, здатної до професійного самовизначення, конкурентоспроможної на ринку праці, підготовленої до самостійного пошуку того чи іншого виду трудової діяльності. Саме тому проблема підготовки молоді до пошуку професійного покликання особистості, професійного самовизначення не втрачає своєї актуальності. Профорієнтація завжди розглядалася як складова процесу підготовки молоді до життя, до трудової діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед дослідників, які розкривають проблеми структури та змісту профорієнтації, виділяємо: О.Є.Голомштока [1], який у структурі профорієнтації виокремлює компоненти: ознайомлення учнів з галузями народного господарства, основними масовими професіями, організація цілеспрямованої діяль-

ності старшокласників з підготовки їх до вибору професії, профконсультації учнів; В.С. Єндальцева [2], який пропонує знайомити учнів спочатку з галузями виробництва, а потім з функціональним розділенням праці; Л.А. Йовайші [3], який зазначає необхідність володіння знаннями, потрібними для тієї чи іншої спеціальності: про умови праці, вимоги професії до людини; розроблену Є.О. Клімовим [5] програму-схему орієнтовного вивчення професії з метою профорієнтації учнів; Б.О. Федоришина [13; 14], який виокремлює у структурі профорієнтації загальні відомості про масові професії, умови володіння тією чи іншою професією, позитивне ставлення до неї; В.В. Ярошенко [15], яка в аналізі професій виділяє операційний, психофізіологічний, мотиваційний та соціально-економічний аспекти професійної діяльності.

У процесі ознайомлення молоді з різними галузями народного господарства важливу роль відіграє музейна педагогіка. Але в якості ефективного засобу профорієнтаційної роботи музейна педагогіка у виокремлених та інших дослідженнях не розглядалася, тобто її профорієнтаційний потенціал майже не досліджений. Цим обумовлюється актуальність цієї проблеми.

Метою роботи є вивчення можливостей для здійснення профорієнтаційної роботи засобами музейної педагогіки. Для досягнення мети слід було виконати такі завдання: 1) визначити сутність музейної педагогіки; 2) розкрити зміст профорієнтації; 3) з'ясувати можливості музейної педагогіки у профорієнтації молоді.

Вклад основного матеріалу. Музейна педагогіка – це сукупність педагогічних, психологічних, соціологічних та музеологічних засобів, що розглядає музеї як самостійну освітню систему [8]. Це відносно нова галузь педагогіки, яка знаходиться в процесі формування.

Т.М. Попова, обгрунтовуючи дидактичний потенціал музейної педагогіки у розкритті культурно-історичної освітньої парадигми відзначає, що "...музейно-педагогічний процес є системно організованою й чітко спрямованою взаємодією учнів з культурно-історичною і науковою спадщиною людства, яка за посередницькою діяльністю вчителя орієнтована на формування навчального музейного середовища, де створюються умови для розвитку творчої особистості з навичками пошуково-дослідницької діяльності" [11, с. 214].

Отже наповнення музейного середовища профорієнтаційним змістом та спеціально організованою діяльністю, спрямованою на формування знань про світ професій, про види професійної діяльності, умови, знаряддя та результати праці дозволять здійснювати системну профорієнтаційну роботу.

Слід зауважити, що до основних об'єктів музейної педагогіки належать музеї, які мають різні профілі (природні або неприродні).

Як відмічає Р. Маньковська, музей у сучасному суспільстві розглядається як соціальний інститут з поліфункціональним механізмом взаємодії зі спільнотою. Мета науково-просвітницької діяльності музею полягає у формуванні гармонійної, національносвідомої, творчої, ак-

тивної особистості, вихованої у повазі до культурних надбань народу, поглибленні тематичних знань у різних наукових галузях і налагодженні зацікавленого, довірливого діалогу з відвідувачами [7].

Звідси випливають основні завдання музейної педагогіки:

- інформування відвідувачів про різні об'єкти, до яких належать музеї, ботанічні сади, національні парки тощо;
- використання діалогу між музейним педагогом (екскурсоводом, учителем) та відвідувачами під час огляду різних музейних об'єктів;
- створення у відвідувачів поняття про побачені музейні об'єкти.

Застосування музейно-педагогічних засобів залежить у першу чергу від змістового складу музеїв.

Для деяких музеїв характерними є живі експонати. До них належать різноманітні природничі матеріали, що їх збирають, зберігають, вивчають та експонують. Такі музеї тісно пов'язані з академічними, науково-дослідними інститутами і вищими навчальними закладами, їх діяльність має як наукову, так і навчальну мету [12].

До основних засобів музейної педагогіки належать:

1. Візуальні засоби: різні колекції, експонати, про які музейний педагог доведе корисну та цікаву інформацію до відвідувачів. Ці засоби широко використовуються у роботі зі старшокласниками загальноосвітніх навчальних закладів. Проведення екскурсій під відкритим небом є формою візуального засобу музейної педагогіки, вона широко використовується у позаурочний час з метою повторення вивченого матеріалу. Серед учнівської молоді особливий інтерес викликає екскурсія до ботанічного саду для ознайомлення з унікальними рослинами, що ростуть в Україні та різних місцях планети [6].

2. Словесні засоби ґрунтуються на вербальній комунікації і поділяються на монологічні і діалогічні. У разі монологу музейний педагог або екскурсовод проводить, так звану "музейну лекцію", під час якої відвідувачі слухають розповідь, після закінчення мають можливість ставити запитання. Під час діалогічної організації екскурсії відвідувачі мають можливість давати запитання музейному педагогу. Цей засіб активно використовується викладачами, зокрема біологічного факультету, у процесі проведення діалогічно орієнтованих екскурсій.

3. Технічні засоби. До них належать комп'ютерні засоби (презентації, мультимедійні проектори, комп'ютери тощо), які допоможуть педагогам ефективно і результативно проводити уроки або лекції. Технічні засоби є найновішим засобом сучасної музейної педагогіки, вони активно використовуються при відвідуванні музеїв будь-якого профілю.

Однією з найважливіших функцій сучасного музею є культурно-просвітницька. Максимальна відкритість і доступність музею для всіх соціальних і вікових груп суспільства, його потужний інформаційний і ціннісно-орієнтований потенціал здатний долучити людей до різних форм інтелектуальної й соціально-культурної творчості, надати музею особливої значи-

мості в освітньому процесі [6]. Саме з огляду на такі можливості музейної педагогіки варто було б розкрити також її профорієнтаційний потенціал.

Для ефективного здійснення профорієнтації необхідно насамперед знати, у чому полягає суть профінформації. Головним завданням профінформації є ознайомлення учнів з класифікацією професій, основними видами робіт в державі, області, місті, селі, їх функціональним навантаженням та вимогами, можливостями їх отримання (освоєння); умовами праці та заробітною платою, потребами народного господарства в кадрах [4].

Крім того, розрізняють загальну і спеціальну профінформацію. Загальна профінформація – це ознайомлення учнів з різними видами праці, з використанням досягнень науки в галузях виробництва, залізничного транспорту і криміналістики, в сферах побуту і медицини тощо. В процесі подачі цієї інформації, на основі загальних уявлень про професії, розвиваються і формуються інтереси учнів, мотиви вибору професій. Спеціальна профінформація – це цілеспрямоване ознайомлення учнів з потребами народного господарства в певних категоріях професій, з найбільш дефіцитними в наш час професіями. Спеціальна профінформація передбачає ознайомлення учнів з навчальними закладами, де можна навчитись обраній професії, перспективами службового росту тощо [10].

У змісті організації та проведення профорієнтаційних екскурсій особливого значення набуває вміння здійснювати опис професійної діяльності. Хоча вчитель у своїй роботі використовує розроблені професіограми, а в разі необхідності та при наявності певного досвіду, не заглиблюючись у “глибини” психофізіологічних характеристик професій (що часто є зайвим, особливо в роботі з неоднорідними за інтересами групами), і сам може зробити опис професії. Вивчаючи професію з метою профорієнтації, необхідно вміти бачити професійну діяльність очима людини, яка займатиметься цією діяльністю [9].

На нашу думку, головним слід виділити те, що професіографічний матеріал повинен вміщувати не тільки аналіз важливих професійних уявлень і ціннісних орієнтацій, істотних для професії. Важливою є інформація про можливості прояву у цій професійній діяльності творчості, ініціативи, самостійності, здатності до самореалізації та вміння використовувати новітню техніку.

Професіографічний матеріал необхідний як для здійснення учителем профінформації у процесі ознайомлення учнів з різними професіями, так і для учнів з метою успішного проведення ними професіографічних досліджень. Розкриваючи зміст окремих професіограм, вчитель не повинен робити цього детально як профконсультант чи практичний психолог. Але разом з тим слід акцентувати увагу учнів на привабливих рисах професії, можливості творчої самореалізації, на вимогах професії до індивідуально-психологічних якостей працівника, на процесі професійної підготовки. Підготовлений до роботи професіографічний матеріал повинен бути привабливим і змістовним, щоб виникло бажання оволодіти саме цією професією.

До змісту професіографії входить і класифікація професій. Виділити з усієї різноманітності професій типи, психологічно споріднені між собою, знайти психологічну спільність видів професійної діяльності, яка розрізняється за своїм об'єктивним змістом – до цього прагнули дослідники, котрі вирішували питання профконсультації і профвідбору. Але і тепер такої класифікації, яка б у повній мірі задовольняла потреби спеціалістів, що займаються проблемами профорієнтації, на жаль, немає. Найбільш популярною класифікацією, якою найчастіше користуються в практиці профорієнтації, є класифікація професій, розроблена російськими вченими під керівництвом Є.О. Клімова [5].

Отже для здійснення профорієнтації вчителєві необхідно:

- орієнтуватися у світі професій;
- орієнтуватися у змісті професіограми;
- складати план профорієнтаційної екскурсії, професіографічного дослідження, враховуючи вікові особливості та категорії учнів, з якими проводиться профорієнтаційна робота;
- надавати інформаційно-консультативну допомогу (матеріали для опрацювання з конкретної проблеми, або точну “адресу” потрібної інформації);
- організувати самостійну пошукову роботу учнів як у групах за інтересами, так і в індивідуальному плані;
- володіти навичками операційно-професійного компоненту здійснення профорієнтаційного аналізу як навчального матеріалу, так і матеріалу для професіографічного дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши засоби музейної педагогіки на предмет профорієнтаційних можливостей, можемо стверджувати, що у профорієнтаційних цілях можуть використовуватися всі без винятку засоби музейної педагогіки: візуальні, словесні, технічні.

Перспектива подальшого дослідження полягає у розкритті змісту конкретних профорієнтаційних заходів з використанням засобів музейної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника /А.Е.Голомшток .– М.: Педагогика, 1979. – 160 с.
2. Ендальцев В.С. Выбор профессии: социальные, экономические и педагогические факторы /В.С. Ендальцев. – К. – О.: Вища школа, 1982. – 150 с.
3. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников / Л.А.Йовайша. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
4. Зимокосов П.Д. Методические рекомендации по организации и проведению профессиональной ориентации учащихся / П.Д.Зимокосов, И.С. Керестень, В.В. Сагарда. – Ужгород: УжГУ, 1985. – 36 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А.Климов. – Р./ на Д.: Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с.
6. Ковач А. Екскурсія до ботанічного саду як форма професійної інформації молоді: матеріали ІХ Всеукраїнської наукової конференції (Тернопіль, 18-22 листопада 2013 р) / А. Ковач. – Тернопіль, 2013. – С. 78-82.

7. Маньковська Р. Де минуле не розходиться з майбутнім: до розмови про музейну педагогіку; рец. на кн.: Капустіна Н.І., Івлева С.В. Ми мандруємо музеєм: путівник по національному історичному музею ім. Д.І. Яворницького для батьків та дітей. / Р. Маньковська. – Дніпропетровськ, 2011. – 117 с.
8. Мартем'янова Н. С. Музейна педагогіка в організації культурно-освітньої діяльності музею / Н.С. Мартем'янова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ic.kharkov.ua/RIO/v39/34.pdf>>.
9. Опачко М.В. Теорія і практика профорієнтаційної діяльності педагога: навч.-метод. посіб. / М.В. Опачко, В.В. Сагарда. – Ужгород: УжДУ, 2000. – 114 с.
10. Организация профориентационной работы школы, ПТУ, предприятия: пособ. для учителей; под ред. М.И. Махмутова. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
11. Попова Т.М. Методологічні і дидактичні засади реалізації культурно-історичної компоненти змісту освітньої галузі “Природознавство”: монографія / Т. М. Попова. – Керч: РВВ КДМТУ, 2010. – 325 с.
12. Рутинський М.Й. Музеєзнавство: навч. посіб./ М.Й. Рутинський, О.В. Стецюк. – К.: Знання, 2008. – 428 с.
13. Система профориентационной работы со старшеклассниками / Б.А. Федоришин, С.Е. Карпиловская, Р.И. Миттельман и др.; под ред. Б.А. Федоришина. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: Рад. школа, 1988. – 176 с.
14. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Б.О. Федоришин / Ін-т пед. і псих. освіти АПН України. – К., 1996. – 48 с.
15. Ярошенко В.В. Школа и профессиональное самоопределение учащихся / В.В. Ярошенко. – К.: Рад. школа, 1983. – 112 с.

Проблема вибору професії молоддю ніколи не втрачає своєї актуальності. Профориєнтація завжди розглядалась як складова частина процесу підготовки молоді до життя, до трудової діяльності. В статті обґрунтовується підхід щодо можливостей використання музейної педагогіки в профориєнтаційній роботі. Наповнення музейної середовища профориєнтаційним змістом і спеціально організованою діяльністю, направленою на формування знань про світ професій, про види професійної діяльності, умови, інструменти та результати праці дозволять здійснювати систематичну профориєнтаційну роботу.

Ключові слова: професійна орієнтація молоді, музейна педагогіка, засоби музейної педагогіки.

The youth choice of profession will never lose its relevance. Career guidance has always been regarded as a part of the process of preparing young people for life, to work. In the article the approach of using museum pedagogy in vocational work is grounded. Filling the museum environment and career-oriented content with specially organized activities aimed at broadening knowledge about the world of professions, of professional activities, conditions, tools and results of work will allow to fulfil systematic vocational work.

Keywords: professional orientation of youth, museum education, tools of museum pedagogy.

УДК 377.6.035

Юрій Сурмяк

СПІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ І ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ

У статті йдеться про сучасні форми взаємодії органів освіти і міліції у формуванні правової компетентності учнівської і студентської молоді, аналізуються принципи і форми такої співпраці, визначається зміст, структура та критерії правової компетентності особистості.

Ключові слова: взаємодія, навчальний заклад, органи внутрішніх справ, міліція, педагогічні працівники, правове виховання, правова компетентність, учні, студенти.

Постановка проблеми. Державна молодіжна політика як один із найважливіших та пріоритетних напрямів діяльності, що здійснюється в країні в інтересах як молодих громадян, так і суспільства в цілому, повинна створювати належні умови для самореалізації молоді, у тому числі у сфері формування її правової свідомості, і передусім – розвитку правових знань, умінь, навичок самостійного вирішення питань у правовому полі держави. У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує проблема дослідження системи правового виховання в цілому, ролі та місця в ній правоохоронних органів, зокрема міліції.

Національна програма правової освіти населення наголошує, що “у загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти має здійснюватися широка позакласна і позааудиторна робота з правового навчання і виховання, до якої залучатимуться вчені, представники правозахисних організацій, працівники правоохоронних органів, інші фахівці в галузі права” [1]. Отже, взаємодія органів освіти з правоохоронними органами, передусім з органами міліції, у правовиховній, профілактичній роботі була і залишається актуальною проблемою.

Значну роль у правовому вихованні, що здійснюється ОВС, має підтримка правильного співвідношення переконання та примусу, застосування нових, більш ефективних, форм впливу на свідомість людей, раціональне використання профілактики, не пов'язаної з покаранням. Дослідження юридичною, педагогічною наукою різних аспектів проблеми правового виховання осіб, соціальних груп, суспільства в цілому та втілення результатів цих досліджень у правовиховній діяльності міліції має позитивно позначитися на стані профілактики правопорушень в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У різні періоди проблеми правового виховання населення, його зв'язку з правовою куль-

турою та правовою свідомістю, роль у цьому процесі різних державних інституцій досліджувалася в працях значної кількості науковців: В.В. Альхіменка, В.Д. Бабкіна, Л.Є. Баліна, К.М. Бейсебаєва, А.Д. Бойкова, В.В. Бородіна, М.М. Галімова, А.Ф. Граніна, О.Ф. Гіди, В.І. Гоймана, С.Д. Гусарева, К.Ф. Загоруйка, В.П. Зеніна, Д.А. Керімова, А.Б. Козловського, В.В. Копейчикова, В.О. Котюка, О.О. Лукашевої, Г.Д. Маркової, А.В. Міцкевича, В.М. Обухова, В.В. Оксамитного, П.М. Рабіновича, І.Ф. Рябка, В.П. Сальникова, В.М. Скобелкіна, О.В. Татаринцевої, В.І. Темченка, О.Д. Тихомирова, В.В. Тищенко, В.Т. Томіна, О.В. Шмоткіна, М.Й. Штангрета та інших. В останні роки проблеми правового виховання населення знайшли висвітлення у працях таких науковців: Б.І. Андрусишина, Г.П. Васяновича, О.О. Ганзенка, В.В. Головченка, М. І. Городиського, Г.С. Дегтярьової, В.Я. Загревої, Я.В. Кічука, В.О. Котюка, С.М. Легуші, Л.О. Мацук, М.І. Неліпа, М.К. Подберезького, О.І. Пометун, О.Ф. Скакун, С.С. Сливки, О.А. Удалової, Н.О. Ткачової, Є.І. Федика, М.М. Фіцули, В.В. Черня та ін.

На необхідності дослідження науково-теоретичних та методологічних аспектів правового виховання наголошувалося у працях О.О. Ганзенка, С.М. Легуші, П.В. Макушева, О.Л. Слюсаренко, С.С. Сливки, Л.К. Суворова та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не всі аспекти проблеми правового виховання отримали достатньо повне висвітлення у науковій літературі. Зокрема, дотепер не розкрито сутність таких понять, як права компетентність особи, не охарактеризовано її суть та ознаки; немає однозначного підходу до розуміння категоріального апарату теорії правового виховання, а саме – форм, способів та засобів правового виховання. Крім того, залишається не з'ясованою роль міліції в механізмі правового виховання, а також принципи, форми та методи, які використовуються працівниками міліції в процесі становлення правової компетентності особи.

Відповідно, мета статті – обґрунтувати необхідність визнання правових компетентностей як окремого виду життєво важливих компетентностей, з'ясувати їх зміст і механізм формування в сучасній системі освіти за безпосередньої участі у цьому процесі органів внутрішніх справ.

Виклад основного матеріалу. Процес формування компетентностей відбувається поступово: упродовж навчання у загальноосвітній школі, вищих навчальних закладах та подальшої життєвої практики. Знання, вміння, навички, ставлення особистості поглиблюються та ускладнюються, накопичується особистісний навчальний і практичний досвід.

Слово “компетентність” є зараз одним з найуживаніших серед педагогічних працівників. Але глибинного розуміння сутності цього поняття, його змісту й обсягу серед широкого освітянського загалу немає.

У педагогічній літературі вживаються і поняття “компетенція”, і поняття “компетентність”. Тлумачний словник подає схожі трактування цих понять.

Компетенція – 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи. Компетентність – власність від компетентний.

Компетентний – 1) який має достатні знання у якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний. Ці поняття походять від латинського слова *competentia* – узгодженість, відповідність, а *com-peto* – відповідати, бути годящим, придатним. Отже, поняття “компетенція” традиційно вживається у значенні “коло повноважень”, “компетентність” же пов’язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною у певних питаннях, у певній сфері діяльності [3, с.411]. Тому доцільно, як наголошує І.В. Родигіна, у педагогічному сенсі користуватися саме терміном “компетентність” [2, с. 17].

Компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії.

Кожна компетентність побудована на комбінації пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. Це спеціальним шляхом структурований (організований) набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дають змогу людині ефективно виконувати певні функції, забезпечуючи розв’язання проблем і досягнення певних стандартів у професійній діяльності. Сформована компетентність дозволяє людині визначити (розпізнати) й ефективно, успішно розв’язати (незалежно від ситуації) проблему, що є характерною для певної сфери чи виду діяльності.

Компетентності розглядають також як норми освітньої підготовки молоді людини, а отже, вони чітко відображають суспільне замовлення і потреби молоді як суб’єктів соціалізації. Компетентнісний підхід робить наголос на єдності навчальних, виховних і розвивальних впливів, іншими словами, на цілісності освіти, та дозволяє більш точно планувати, діагностувати й оцінювати процес та результати навчання і виховання.

Складність цього педагогічного явища зумовлює виокремлення певних структурних елементів поняття “компетентність”. У цьому контексті пропонується така внутрішня структура компетентності: знання; пізнавальні навички; практичні навички; відношення; емоції; цінності та етика; мотивація [2, с. 19].

Завдяки використанню компетентісно орієнтованих, інтерактивних технологій поглиблюється рівень оволодіння відповідними здібностями. Молода людина, яка відчуває себе суб’єктом процесу навчання, використовуючи весь комплекс умінь, накопичує досвід у спілкуванні, привчається ефективно працювати в групі, колективі, вчиться співвідносити та гармонізувати власні інтереси з інтересами інших.

Поняття компетентності, отже, ширше, ніж поняття знання, вміння або навички, – воно включає їх у себе і містить у собі не лише когнітивну й технологічну складову, але й індивідуально-значеннєву, креативну та інші сфери особистості.

Сучасна молода людина з метою виживання у складних умовах сьогодення і самореалізації у змінному нестабільному суспільстві повинна постійно опановувати здобутки людства у галузі права, психології, педагогіки, релігії, мистецтва, філософії, шукаючи у них перлини життєвої мудрості, вибудовуючи на їх основі життєву позицію і життєву компетентність, власну духовну і правову культуру.

На нашу думку, правова культура особистості визначається рівнем набуття нею системи юридичних знань, переконаннями у соціальній цінності права, оволодіння навичками правильного тлумачення та застосування норм права в повсякденному житті, з урахуванням позитивних правових установок, почуттів, вольових компонентів, які скеровані на правомірну діяльність та активну участь особистості у зміцненні законності та правопорядку.

Змістом правової культури особи є: правосвідомість і правове мислення; правова компетентність й правомірна поведінка; результати правомірної поведінки і правового мислення.

Отже, показником правової культури особи є її правова компетентність і правова активність як вища форма правомірної поведінки.

У структурі правової компетентності на основі експертних опитувань нами виділені такі її складові (критерії):

1. Правова освіченість (знаннєвий критерій).
2. Правова спрямованість (емоційно-мотиваційний критерій).
3. Правомірна поведінка (поведінковий критерій).

Правова спрямованість особистості – це сукупність стійких спонукань, які орієнтують діяльність та поведінку учня незалежно від ситуації. Вона виявляється у потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, домінуючих мотивах діяльності та поведінки, у світогляді. Провідним критерієм правової спрямованості є правові переконання, які характеризують відносно самостійну особисту позицію щодо законів, соціальних цінностей права, це елемент індивідуальної правосвідомості, необхідний для забезпечення стабільності життєвої позиції особи.

Отже, з урахуванням сучасних теорій і поглядів науковців, під правовою компетентністю ми розуміємо таку форму відображення правових явищ, яка включає в себе інтелектуальні, психічні, емоційні і поведінкові процеси і стани в межах правового поля, що в сукупності створюють систему правових знань, вмінь і навичок; правових емоцій і почуттів; правових позицій, мотивів, переконань і установок особи, які синтезуються в прийнятих рішеннях і спрямовані на пізнання, самовдосконалення, саморозвиток особистості у сфері правовідносин [4, с. 10]. З урахуванням експертних оцінювань, а також беручи до уваги критеріальні показники ефективності правового виховання, запропоновані В. В. Головченком, Г. І. Неліп,

М. І. Неліпом та В. Я. Загревою, нами виділені чотири рівні правової компетентності молодшої людини, яка перебуває на навчанні у загальноосвітніх навчальних закладах: низький, середній, достатній і високий (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії та рівні правової компетентності особистості

	Критерії правової компетентності		
	Знансвий	Емоційно-мотиваційний	Поведінковий
Рівень правової компетентності	Правові знання, правове мислення, вміння здійснювати узагальнення та власні висновки	Особисте ставлення до правових проблем, ціннісні орієнтації, переконання, погляди на право, мотивація використання правових знань	Наявність правової позиції, готовність до реалізації власних правових переконань у практичній діяльності, стійка життєва і соціальна активність, умотивованість правомірної діяльності
Високий	Високий рівень правових знань, навичок і вмінь самостійно узагальнювати і приймати рішення	Стійкий високо розвинутий правовий менталітет, правові знання трансформовані у тверді переконання	Соціально активна поведінка, висока готовність учня до реалізації власних правових переконань у практичній діяльності
Достатній	Правові знання глибокі та системні, уміння аналізувати, порівнювати, робити правильні висновки з правових питань	Позитивне ставлення до правових проблем, правові знання трансформовані у переконання, свідоме розуміння спрямованості власних правових знань	Соціальна активність, наявність власної життєвої позиції, умотивованість правомірної діяльності, громадянська зрілість
Середній	Правові знання недостатньо глибокі; вміння і навички самостійно узагальнювати правові питання ситуаційні	Правова пасивність; правомірна діяльність не завжди вмотивована, правові знання частково трансформовані у переконання	Поведінка базується на підкоренні правовим приписам без їх глибокого і всебічного усвідомлення; правомірна діяльність не завжди вмотивована, часткова визначеність життєвої і соціальної позиції
Низький	Правові знання поверхневі і фрагментарні; невміння логічно мислити та робити правильні висновки з правових питань	Правові переконання відсутні, переконання у необхідності поповнення правових знань відсутні	Поведінка не завжди відповідає правовим нормам і нормам моралі та визначається страхом перед покаранням, відсутність життєвої та соціальної позиції

Як свідчить практика, сьогодні заклади освіти недостатньо справляються із завданнями правової соціалізації молоді. Правовиховна робота пере-

важно носить декларативний характер; у свідомості суб'єктів виховання присутній правовий нігілізм; не враховуються реальні правові потреби юнаків та дівчат. Для удосконалення правового навчання і виховання підрастаючого покоління на порядку денному дня залишається проблемне питання залучення правоохоронних органів, і передусім міліції, до процесу правової соціалізації молоді. Адже проблема взаємодії ОВС, інших державних органів із закладами освіти стосовно профілактики правопорушень серед учнів, їх правової просвіти завжди була і залишається актуальною і потребує комплексного підходу до її вивчення. Закон України "Про міліцію" від 20 грудня 1990 р. (п. 6 ст. 10) чітко визначає, що серед основних обов'язків міліції є: "виявляти причини й умови, що сприяють вчиненню правопорушень, брати участь у правовому вихованні населення" [5].

Нами проаналізовано правовиховну роботу у 28 середніх загальноосвітніх школах. За допомоги розробленої анкети опитано 35 педагогічних працівників СЗШ. Водночас варто зазначити, що 100 % опитаних зазначили, що співпраця СЗШ з ОВС є необхідною. Учителі наводять наступну мотивацію: урізноманітнення форм виховання; практичний досвід і обізнаність у праві; приклади з життя; профілактика правопорушень; учні краще сприймають незнайому людину, ніж учителя тощо. Аналіз засвідчує, що порівняно з минулими роками участь працівників місцевих структурних підрозділів внутрішніх справ (районних відділів) у правовому вихованні учнів має тенденцію до зростання.

На жаль, хоч учителі і позитивно сприймають співпрацю з ОВС, заходи, що проводяться школами спільно з правоохоронцями, є доволі одноманітними та безсистемними. Так, у ході опитування було названо усього кілька (3-4) форм правовиховної роботи за участі працівників ОВС. Називають переважно вербальні форми: бесіди, лекції, круглі столи. Лише 9% припадає на інші форми: конкурси, тренінги, ігри тощо.

Такий стан свідчить про те, що педагогічні працівники та правоохоронці спільну правовиховну діяльність здійснюють епізодично, при цьому правовиховні заходи обмежуються стандартними словесними формами виховання, що вимагає меншої підготовки з боку вчителів і правоохоронців. Переважно, як свідчить аналіз, практика взаємодії ОВС із СЗШ ґрунтується на реальних фактах правопорушень, а не на профілактичній мотивації.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що взаємодія навчальних закладів та ОВС має здійснюватися за такими основними принципами: науковості, системності, плановості, регульованості та координації, раціонального використання персоналу, наступності та перспективності.

Принцип науковості вимагає при визначенні конкретних цілей, завдань, змісту і методів правового виховання використання результатів найновіших наукових досліджень, врахування специфіки науково-педагогічної та організаційної діяльності працівників навчальних закладів та ОВС, створення науково обґрунтованої моделі їх системної взаємодії;

передбачає застосування методик психолого-педагогічної діагностики процесу формування правової компетентності юнаків та дівчат.

Принцип системності дозволяє розглядати правовиховну діяльність у нерозривній єдності, взаємозумовленості та взаємовпливі всіх структурних елементів: цілей, завдань, принципів, методів, форм організації, механізму функціонування; дає можливість виявити ієрархічність (багаторівневість) в управлінні процесом взаємодії НЗ та ОВС у правовому вихованні.

Принцип плановості відображається у діагностиці, моделюванні, прогнозуванні шляхів управління процесом взаємодії НЗ й ОВС у правовому вихованні молоді, у тому числі вивченні мотивації діяльності суб'єктів взаємодії.

Принцип урегульованості та координації виходить із закономірностей динаміки управління процесом взаємодії НЗ та ОВС у правовому вихованні учнівської та студентської молоді та вимагає постійної інформації про якість змісту, ефективність форм, проміжні результати вказаної взаємодії з метою її регулювання; потребує узгодженості змісту й організації спільної правовиховної діяльності.

Принцип раціонального використання персоналу актуальний у процесі добору, розстановки і використання суб'єктів правовиховної діяльності (представників педколективів та ОВС) з урахуванням їх психолого педагогічної, правової компетентності та організаційних здібностей.

Принцип наступності та перспективності. Подальше підвищення ефективності управління процесом правового виховання повинно базуватися на аналізі досягнень і недоліків попереднього досвіду. Управління процесом правового виховання учнів і студентів потребує наступності та черговості (на етапах діагностування, планування, прогнозування, організації взаємодії НЗ та ОВС, мотивації, контролю над запровадженням і функціонуванням моделі системної взаємодії НЗ та ОВС тощо).

Серед форм взаємодії педколективів НЗ і органів внутрішніх справ особливо ефективними, на наш погляд, є такі:

- організаційно-розпорядчі заходи: спільні наради, круглі столи з обговорення проблемних питань, погодження і затвердження плану взаємодії та програми правового виховання; діяльність громадських юридичних консультацій на базі навчального закладу;

- спільні правовиховні заходи: бесіди, лекції, тренінги, консультації, дискусії, вечори запитань і відповідей, екскурсії, семінари, учнівські конференції, круглі столи, рольові ігри, вікторини, дні (тижні, місячники) правових знань тощо;

- спільні профілактичні заходи: участь у роботі Ради профілактики НЗ, вивчення документації, обстеження умов проживання учнів чи студентів, взаємне інформування про стан правопорядку в навчальному закладі, регіоні.

Умовно-графічну модель правового виховання зображено на рис. 1.

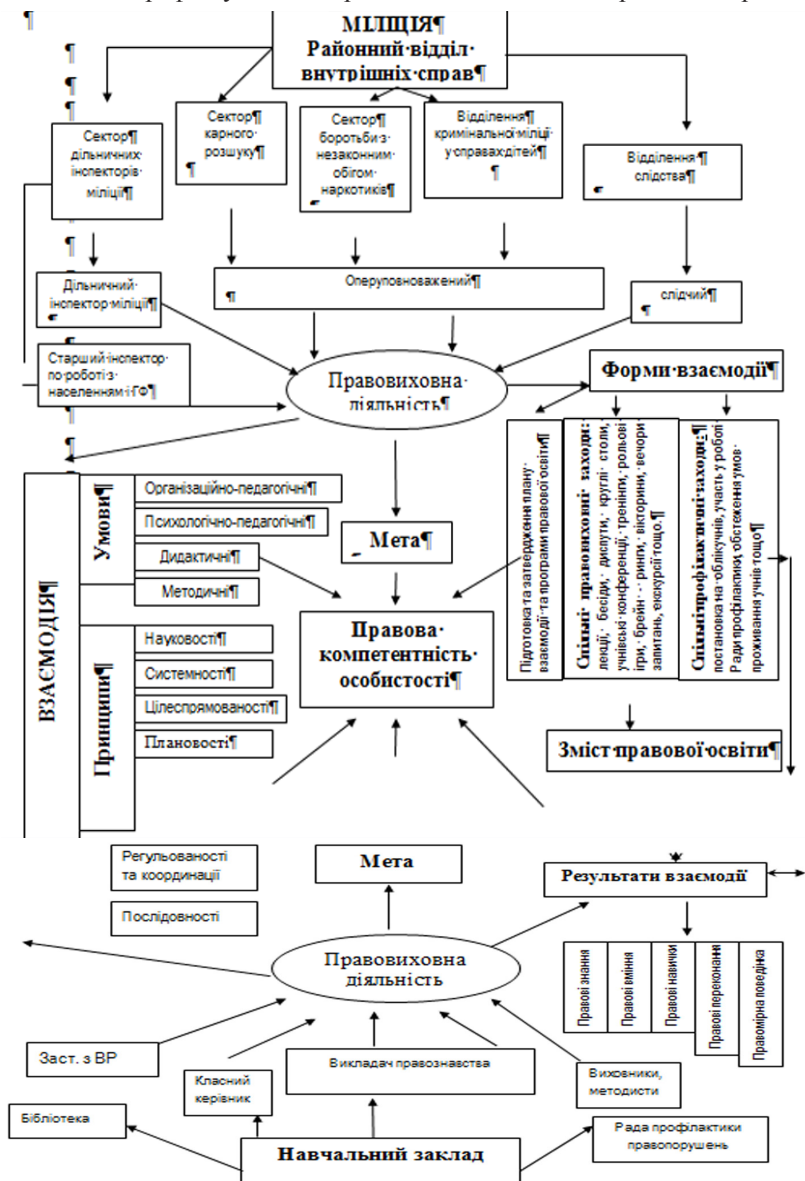


Рис. 1. Модель взаємодії навчального закладу та органів внутрішніх справ у правовому вихованні

Вважаємо, що доцільно було б розподілити форми правового виховання молоді НЗ у взаємодії з органами внутрішніх справ так:

- масові, які охоплюють весь учнівський чи студентський колектив факультету навчального закладу або окремі колективи: лекції, зустрічі, громадські приймальні, екскурсії тощо;

- групові або колективні: диспути, дискусії, години права, конференції, вечори запитань та відповідей, факультативи, круглі столи, ігрові форми, мозковий штурм, вікторини, екскурсії, тренінги тощо;

- індивідуальні: консультації, бесіди.

У ході дослідження ми аналізували анкетні відповіді (за допомоги анкет було опитано 47 науково-педагогічних працівників і 91 студент ВНЗ та 110 працівників міліції). На запитання “Яким формам взаємодії органів внутрішніх справ з навчальними закладами у правовому вихованні молоді слід віддавати перевагу?” 75 % респондентів вказали бесіди, 63% – інтерактивні лекції, 41% – дискусії, 33% – тренінги, 32 % – круглі столи, 27% – екскурсії, 15 % – вікторини, 21% – вечори запитань та відповідей, 17 % – рольові та ділові ігри, 11 % – консультації. На думку опитаних, саме ці форми правових робіт дають можливість студентам легко та доступно сприймати навчальний матеріал, розвивати правові здібності, отримувати навички правильної оцінки правових явищ, подій, процесів у суспільстві та захищати свої права та права інших осіб, приймати правильні рішення правового характеру.

Основні напрями взаємодії суб'єктів: правова просвіта і виховання, попередження правопорушень в молодіжному середовищі, правова просвіта батьків. Головні об'єкти виховання: учні, студенти навчальних закладів, додаткові об'єкти – батьки та педагогічні працівники.

Висновки. Отже, правова компетентність особистості забезпечується специфічним соціальним і психолого-педагогічним механізмом правової соціалізації, який передбачає інтеграцію зусиль різних державних інституцій, в тому числі навчальних закладів і органів внутрішніх справ з формування в юнаків та дівчат системи знань з Конституції України та основних галузей права і законодавства; формування умінь і навичок практичного застосування норм права, самостійного користування нормативно-правовими актами з метою захисту своїх прав та інтересів, розвитку умінь і навичок оцінювати свої дії і дії інших людей з точки зору дотримання правил поведінки і чинних законів, обирати спосіб поведінки відповідно до життєвих обставин, самостійно вирішувати життєві ситуації з приводу майнових, сімейних та інших правових спорів; особистої безпеки і протидії правопорушникам в екстремальних ситуаціях, критичного ставлення до правопорушень і правопорушників, потреби соціально-активної правової поведінки.

Отже, правове виховання учнів чи студентів НЗ визначено як соціально-управлінську діяльність суб'єктів виховання, перш за все педколективів НЗ і працівників ОВС, що здійснюється в умовах тісної взаємодії та координації їх діяльності, спрямовану на формування в молоді НЗ системи правових знань, переконань і установок правового мислення, правових умінь і навичок, що забезпечують стабільність правомірної поведінки і соціально-правової активності молоді людини, додержання і правильного використання нею діючих у державі правових норм.

Організація взаємодії органів внутрішніх справ з навчальними закладами у правовому навчанні і вихованні, розвитку правової компетентності має опиратися на принципи науковості, системності, плановості, регульованості та координації, раціонального використання персоналу, наступності та перспективності.

Під формами правового виховання студентів ВНЗ у взаємодії з міліцією ми розуміємо зовнішній вираз їх спільної організаційної діяльності, за допомогою чого органи внутрішніх справ, науково - педагогічні працівники здійснюють формування в молоді належного рівня правової компетентності, правосвідомості та правової культури, підвищують їх соціально-правову активність.

Перспективи подальших досліджень. Запропоновані форми взаємодії педагогів ВНЗ та міліції у правовиховній роботі звичайно не вичерпують усіх можливих форм організації спільної правовиховної і профілактичної роботи. Важливо, щоб така взаємодія системно планувалась і реально здійснювалась у межах кожного навчального закладу. До правовиховної роботи необхідно залучати органи юстиції, прокуратури, суду, адвокатури, нотаріату. В кожному конкретному випадку необхідно розробляти відповідну модель такої співпраці, що передбачатиме зміст, форми, методи правової соціалізації молоді.

Список використаних джерел

1. Національна програма правової освіти населення [Електронний ресурс]: Указ Президента України від 18 жовтня 2001 р. № 992 / 2001. – Режим доступу: <http://www.rada.gov.ua>.
2. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В.Родигіна. – Х.: Вид. група “Основа”, 2005. – 96 с.
3. Сучасний тлумачний словник української мови : 65000 слів / за заг. ред. проф. В. В. Дубічинського. – Х. : ШКОЛІ, 2006. – 1008 с.
4. Сурмяк Ю.Р. Взаємодія вищих професійних училищ та органів внутрішніх справ у правовому вихованні учнів: автореф. дис... канд. пед. наук / Ю.Р.Сурмяк. – Дрогобич, 2009. – 20 с.
5. Про міліцію : Закон України від 20 грудня 1990 р. // Відомості Верховної Ради України. – Офіц. вид. – 1991. – № 4. – Ст. 2.

В статтє представлєны совремєнные формы взаимодействия органов образования и милиции в формировании правовой компетентности учащейся молодежи, анализируются принципы такого сотрудничества, определяется содержание, структура и критерии правовой компетентности личности.

Ключевые слова: *взаимодействие, учебное заведение, органы внутренних дел, милиция, педагогические работники, правовое воспитание, правовая компетентность, ученики, студенты.*

The article deals with a modern form of interaction between education authorities and police in the formation of legal competence of pupils and students, examines the principles and forms of such cooperation by the content, structure and legal competence of the individual criteria are determined.

Keywords: *interaction, educational establishments, internal affairs, police, educators, legal education, legal competence, students.*

УДК 378.09.069

Василь Туряниця, Іван Шанта

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО СИСТЕМНОГО ТА КОМПЛЕКСНОГО ВИВЧЕННЯ КРАЄЗНАВСТВА

Автори розкрили науковий, освітній та виховний потенціал музеїв різних профілів і рангів у системному та комплексному вивченні краєзнавства як джерела осягнення історії, культури, побуту, звичаїв і традицій вітчизни – малої батьківщини. Зроблено акцент на використанні музейних артефактів із метою оптимізації навчально-виховного процесу на засобах, формах і принципах музейно-педагогічної інноваційної діяльності.

Ключові слова: музей, краєзнавство, системний, комплексний підхід, інновації, освітньо-виховний потенціал, музейно-педагогічна діяльність, оптимізація педагогічного процесу.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Процеси реформ і трансформація вітчизняної освіти, спрямовані на розбудову освітнього рівня народу, значно відстають від потреб і вимог дня. Складний і неоднозначний період проживає сьогодні Україна. Більш ніж за 20 років незалежності в країні багато що втрачено і особливо в плані духовного відродження та побудови демократичних інститутів.

Значну роль в ефективному вихованні сучасної молоді, формуванні її світогляду, вихованні патріотизму та розбудові громадянського суспільства належить краєзнавству, комплексність якого спрямована до єдиної мети – всебічного пізнання рідного краю та своєї країни. Реалізації та досягненню цієї мети сприяють музеї різних профілів, рангів і підпорядкувань, у тому числі і шкільні. Вони є живильними джерелами і науково-освітніми центрами з вивчення краєзнавства, формування ціннісних орієнтацій особистості, її моральних якостей, толерантності та виховання патріота, громадянина на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості і взаємоповаги між націями та народами.

Актуальність теми дослідження. Сьогодні актуальність краєзнавства як цілісної картини рідного краю звучить по-новому. Інноваційні підходи до комплексного його вивчення і використання в навчально-виховному процесі дають переконливі аргументовані відповіді на запитання: “Хто ми?”, “Якого ми роду-племени?”. Хто не знає свого минулого, не цінить його, не робить з нього висновків, той не гідний майбутнього і не буде його мати. Пам'ять живих про минуле – це фундамент майбутнього. Без досвіду минулого – нема майбутнього.

Вивчення різних напрямів краєзнавства (історичного, етнографічного, літературного, мистецького, спортивного і т.д.) дозволяє осягнути цілісну картину рідного краю в усьому його багатстві та розмаїтті. Саме на цій царині переконливо реалізуються важливі дидактичні принципи – науковості, історизму, розвиткового і виховного характеру, практичної спрямованості навчання, системності й послідовності, наочності та зв'язку теорії з практикою життя. Адже тільки ті вчителі домагаються суттєвого прогресу в практиці навчання, які будують свою педагогічну діяльність як на теоретичних, так і практичних принципах.

Мета дослідження – розкрити функції музеїв, їх артефактів у навчально-освітньому та науково-дослідному, пошуковому процесах щодо формування у молоді духовної культури та рис людини громадянського суспільства засобами краєзнавчого матеріалу.

Аналіз публікацій з проблеми засвідчує, що вона в аналізованому нами напрямі досліджена недостатньо. У процесі дослідження виявлено протиріччя між необмеженими і потенційними можливостями використання надбань музеїв як культурного засобу формування особистості та недостатнім використанням цього потенціалу у педагогічному процесі, а також вказано на фактори і причини, які гальмують цей процес.

Різні аспекти діяльності музеїв та їх соціально-культурну роль у суспільстві досліджували Н.Ганнусенко, В.Дукельский, Р.Маньковська, О.Січкарук, П.Тронько. Виховний потенціал був у полі зору Т.Белфастової, Т.Мішевої, М.Нагорського. Аспекти ролі шкільних музеїв у навчально-виховному процесі досліджувалися Л.Гайдою, М.Гнедовським, Ю.Омельченком, Ю. Павленко. Майже поза увагою, а значить недостатньо дослідженою, залишається проблема діяльності музеїв різних профілів як джерел вивчення краєзнавства. У зв'язку з цим і активізується необхідність дослідження цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу. В Україні сьогодні нараховується десятки тисяч музеїв різного типу і статусу. Вони покликані виконувати низку функцій: соціальну, освітню, наукову, комунікативну. Особливу роль вони відіграють у багатонаціональному, полікультурному регіоні. Музеї – це згустки нашої духовності, нашого розвитку, нашої складної історії.

Діяльність музеїв регламентована Законом України “Про музеї та музейну справу”, який регулює суспільні відносини в галузі музейної справи, встановлює правові, економічні та соціальні засади наукового комплектування, вивчення та використання пам'яток природи, матеріальної та духовної культури, діяльності музейних закладів України [1].

Музеї слугували і повинні слугувати засобом підвищення ефективності навчання, розвитку особистості та центрами виховання. Їхній

досвід роботи свідчить про ефективний вплив на особистість, її розвиток та формування поваги до власної історії, культурної спадщини та загальнолюдських цінностей.

Музеї спільно із навчально-виховними закладами повинні залучати учнівську та студентську молодь до вивчення і збереження історико-культурної спадщини українського народу, формувати освічену особистість, сприяти вихованню у неї патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей народу [2].

Спільна робота освітян і працівників музеїв, їх узгоджена взаємодія дає можливість вдосконалювати форми і методи роботи та пошуки нових напрямів у вивченні краєзнавства. В свою чергу музеї стають не тільки осередком культурно-освітнього розвитку, а й науковою установою, що спонукає до творчості, урізноманітнює педагогічний процес і дає можливість залучення молоді до національних цінностей, зближення і взаєморозуміння різних поколінь.

Виховання любові і шани до рідного краю, рідного села і міста, рідної мови та культури, батьківської хати – завдання надзвичайно важливе і незаперечне в нинішньому процесі глобалізації. Любов до рідного краю переростає в любов до рідної країни, її історії, а відтак – до всього людства та світової культури. Реалізація цього завдання починається ще в сім'ї, родині, дошкільній освіті і має здійснюватися в усіх ланках структури безперервної освіти.

Один із напрямів активізації навчально-виховної роботи – використання багатства матеріалів краєзнавства. Саме воно займає важливе місце у зміцненні зв'язків навчання, виховання, розвитку особистості з практикою життя, саме воно в навчально-виховному процесі формує моральні, патріотичні та естетичні риси особистості та розвиває її пізнавальні інтереси. Зміст музейних фондів краєзнавства характеризується специфічною багатопредметною спрямованістю.

Використання музейного краєзнавства у навчально-виховному процесі – справа необхідна та багатоперспективна. Використання цінного музейного матеріалу, особливо того, що знаходиться в шкільних музеях і здебільшого зібраного самими учнями, їхніми батьками та вчителями, дає педагогу можливість формувати патріотів, громадян своєї країни, долучати учнів до історії, культури, звичаїв і традицій краю, приналежності до рідної землі та свого народу. Це один із засобів формування особистості, її ідейних цінностей та моральних почуттів, одне з невичерпних джерел мудрості етнопедагогіки, важлива і доступна форма впливу, форма прилучення особистості до рідної історії, що має перерости в розуміння власної самотутності та гідності.

Поширеним видом освітньо-виховної діяльності є екскурсія як специфічна форма пізнання. Види екскурсій можуть бути різними: тематичні, оглядові (за змістом), навчальні, загальноосвітні, вузько-спеціалізовані (за цільовим призначенням), з наперед поставленими завданнями (за методом роботи) та інші. Зауважимо, що будь-який вид екскурсії має свої особливості та методику проведення. Серед інших видів освітньої, навчальної, наукової та виховної роботи варто виділити такі: лекції, тематичні вечори, дискусії, конференції, спільні пошуки учнями і вчителями артефактів краєзнавства, їх облік та опрацювання.

У використанні музейних артефактів повинен бути системний і цілеспрямований підхід, який сприятиме вихованню любові та шани до рідного краю, культур народів, які проживають поряд, чи країн, з якими межує держава.

Висновки. Роль музеїв, використання їх багатого і різноманітного арсеналу, тісна співдружність у праці музейних працівників і представників навчально-освітніх закладів та установ у реалізації і досягненні мети, яку ставить сьогодні життя в плані освіти, – незаперечна. Використання музейних скарбів у наш час повинно стати системним, багатоплановим і комплексним, а не епізодичним з певних нагод. Музеї повинні залучати учнів до самостійної пошукової роботи також і в рамках Малої академії.

Провідним принципом використання багатства музеїв, їх досвіду є взаємодія з навчальними закладами, спрямована на духовний розвиток особистості, створення цілісної культурологічної картини малої батьківщини з проєкцією на свою вітчизну – Україну.

Різні аспекти вивчення краєзнавства чекають сьогодні на свого дослідника. Особлива увага в нашому поліетнічному, полікультурному краї повинна спрямовуватись на туристичне краєзнавство. Наявність у кожному регіоні музеїв різних типів і підпорядкувань – це невичерпне джерело виховання молоді, підготовки учнів до подальших наукових пошуків, всебічного розвитку особистості та формування її світогляду.

Подальші дослідження повинні спрямовуватись на розкриття форм, методів, принципів краєзнавчої роботи в різних напрямках краєзнавства, виробленні методичних рекомендацій щодо спільної роботи навчально-виховних закладів та музеїв. Перед вітчизняними інститутами післядипломної педагогічної освіти, де проходять підвищення кваліфікації вчителі, Міністерством освіти і науки України поставлено завдання вивчити впровадження музейної педагогіки в навчальних закладах України, що сприятиме подальшому державотворчому і духовному її відродженню. Цілеспрямоване використання краєзнавчого матеріалу, його потенціал та різноманітні засоби відіграють позитивну і творчо стимулюючу роль у системах “Я і моя країна – Батьківщина”, “Наука – Суспільство – Особистість”.

Список використаних джерел

1. Про музей та музейну справу: Закон України від 29 червня 1995 року № 249/95-ВР.
2. Інформаційний збірник МОН України. – 2006. – № 36.

Авторы раскрыли научный, образовательный и воспитательный потенциалы музеев разных профилей и рангов в системном и комплексном изучении краеведения как источника постижения истории, культуры, быта, обрядов и традиций малой родины. Сделан акцент на использовании музейных артефактов с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса, на средствах, формах и принципах музейно-педагогической инновационной деятельности.

Ключевые слова: музей, краеведение, системный, комплексный подход, инновации, образовательно-воспитательный потенциал, музейно-педагогическая деятельность, оптимизация педагогического процесса.

The authors have disclosed scientific, educational and educational potentials of museums of different profiles and ranks in the systematic and comprehensive study of local history as a source of understanding the history, culture, way of life, customs and traditions of small homeland. The use of museum artifacts in order to optimize the educational process, the means, forms and principles of museum and pedagogical innovation were emphasised.

Keywords: museum, local history, systematic, integrated approach, innovation, educational potential, museum and educational activities, optimization of the educational process.

УДК: 378.147:796.011.3

Василь Федорець

СИСТЕМНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ СТРЕСУ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ КАРДІОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У контексті формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури аналізуються методологічні та методичні аспекти профілактики кардіологічної патології і стресу. Актуалізуються педагогічні та системні фактори ризику виникнення кардіологічної патології.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність вчителя фізичної культури, кардіологічне здоров'я, профілактика кардіологічної патології, аксіологізація знань, наратив, стрес, онтологія.

Актуальність проблеми застосування системного підходу до формування уявлень про профілактику стресу, кардіологічної патології та збереження кардіологічного здоров'я в контексті розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури обумовлена наявністю множинних синергетичних ефектів, які специфічним чином модулюють реагування дитячого організму на навантаження і цим збільшують імовірність непрогнозованих та катастрофічних реакцій. До таких реакцій відносяться перш за все кардіологічні прояви реагування в широкому континуумі – від легких, недиагностованих і прихованих до важких, катастрофічних, що закінчуються летальними випадками.

До детермінант, які сприяють виникненню синергетичних ефектів у дитячому організмі ми відносимо, перш за все, системну і депресорну дію стресу, достресових чинників та множинні впливи інших факторів середовища. Такими системними чинниками є соціальний, радіаційний, екологічний, освітній та ін. У професійній підготовці вчителя фізичної культури підхід, який би враховував системні, парадоксальні, відстрочені, комбіновані, пролонговані і синергетичні впливи стресорів та інших чинників на серцево-судинну систему дитини в здоров'язбережувальному аспекті представлений недостатньо, що визначає наше дослідження як актуальне.

Стан серця, судин, мікроциркуляторного русла в системі біологічних та медикобіологічних візій здоров'я є інтегративним показником адаптаційних можливостей організму, його стресостійкості, нормативності психічного і психологічного статусів. Тому, виходячи з природовідповідних і аксіологічних інтенцій, визначається необхідність надання особ-

ливої уваги в освітньому процесі системним питанням профілактики стресу як шляху збереження кардіологічного здоров'я. А наявність фактів загибелі дітей під час чи після занять фізичною культурою переконує розуміння провідних і профілактичних складових кардіологічного здоров'я на рівень базисних знань та цінностей, представляючи їх первинними в підготовці вчителя фізичної культури. Таким чином, актуальною складовою проблеми є аналіз освітніх, антропокультурних і трансдисциплінарних аспектів у системі стрес – кардіологічне здоров'я.

Актуальність визначається також технологічним аспектом. Це представлено феноменом, який проявляється у тому, що в процесі професійної діяльності вчитель фізичної культури в силу певних традицій може свідомо чи неусвідомлено використовувати стрес або наблизений до нього стан під час проведення тренувань. Зазначене обумовлено тим, що фізичне навантаження тільки тоді дасть деякий чи значний тренувальний ефект і відповідний приріст результату, коли організм знаходиться в стані стресу чи наближається до нього. Зрозуміло, що такий підхід використовується переважно у спорті, але локально він присутній також і під час занять фізичною культурою. Важливим чинником актуальності цієї проблеми є статистичний, який проявляється в збільшенні загального рівня захворюваності школярів, що становить близько 20% [12].

Методичний аспект проблемності полягає у вивченні особливостей трансферу кардіологічних знань та специфіки їх структурування. В даному випадку знання і вміння мають бути співвідносними з педагогічною практикою збереження здоров'я в умовах освітнього процесу та придатними для реєстрації їх у структуру здоров'язбережувальної компетентності. Інноваційним аспектом у фаховій підготовці педагога є формування на основі зазначеного трансферу знань про стрес і кардіологічне здоров'я відповідних цілісних систем і онтологій знань як необхідних складових інтелектуального компоненту здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Аналіз останніх досліджень. Питання трансферу знань представлені в класичних роботах Нонаки Ікуджіро і Такеучі Хіротакі, які є для нас методологічним орієнтиром. В науковій педагогічній літературі проблемі онтології здоров'я і патології присвячені дослідження Р.В.Воробйова, В.А.Зав'ялової, М.М.Кісельова, Н.А.Носова, М.А.Проніна. Профілактика патології серцево-судинної системи в контексті професійної діяльності педагога висвітлена в роботах Г.О.Дробинської. Разом з тим системні та інтегративні аспекти профілактики стресу та кардіологічної патології в контексті розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури в науковій літературі представлені недостатньо, що також визначає наше дослідження як актуальне.

Мета. У контексті формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури актуалізувати методологічно значимі і системні аспекти збереження кардіологічного здоров'я учнів та провес-

ти аналіз особливостей трансферу і структурування медико-гігієнічних знань з питань профілактики кардіологічної патології і стресу.

Методи. У нашому дослідженні ми використали системний, нейропедагогічний, психофізіологічний, онтологічний, філософський, інноваційний, освітологічний, культурологічний, віртуалістичний, психологічний, синергетичний, трансдисциплінарний, медико-гігієнічний, компетентнісний, діяльнісний, наративний та антропокультурний підходи.

Виклад основного матеріалу. У педагогічному дискурсі проблема серця і стресу в форматі здоров'язбереження є досить нетрадиційною та специфічною і таким чином потребує певного часу для усвідомлення педагогічною спільнотою її значимості. Разом з тим традиція індиферентного ставлення до кардіологічного здоров'я в освіті обумовлена інерційністю, яка є проявом сталості існування будь-якої культури. Це – *Vis inertiae* (сила інерції), яку необхідно враховувати педагогу в процесі професійної діяльності. Це явище характерне для суспільств модерну, а ще в більшій мірі для премодерну. У наш час становлення соціумів, які в своїй парадигмальній основі містять ідеологію технологізації, інноваційного і сталого розвитку потребує переосмислення ставлення до кардіологічного здоров'я, що включає аналіз сукупності дотичних, доповнювальних, генезисних, освітніх, системних, антропологічних і культурно детермінованих аспектів проблеми. У системному висвітленні це первинні і взаємозалежні питання серця, душі, сумління, екзистенції, буття, темпоральності, вищих смислів, телеологічності у співвіднесенні до проблеми стресу і суспільної еволюції, в основі якої заходяться технологія, інформація, знання та освіта. Отже, серце і його здоров'я – це проблема, яка має антропокультурні, соціально-політичні, особистісні, психологічні та релігійні виміри.

У попередню радянську епоху первинною інтенцією була ідеологія класової боротьби, напруги, стійкості, мобілізації, що приводило до десементизації і знецінення системних питань серця, душі і кардіологічного здоров'я, переводячи їх на рівень медичних, вторинних і тілесних. Для системи існувала загроза, яку можна представити як концепт: серце – кардіологічне здоров'я – телеологія – вищі смисли – онтологія – теологія. Тому попередню культуру, яка певною мірою визначає тенденції сучасності, ми можемо визначити як антикардіальну та дезонтологізуючу.

Зазначені підходи попередньої епохи представлялися як умова перманентного комуністичного будівництва та ведення війни чи протистояння усьому світові, що сформувало уявлення про здоров'я, в тому числі і кардіологічне, як силу, потужність, ресурс, як потенціал, що постійно нарощується. Тобто ми спостерігаємо редуційне, моноонтологічне і механістичне бачення проблеми.

Подібні уявлення в деякій мірі, але не тотально, наявні і в західній культурі. Витоком таких тенденцій є ідеологія комерціалізації [6] і псевдорелігія успіху, описана Еріхом Фромом, які також у своїй основі

містять доктрини постійного зростання та поліпшення кардіологічного здоров'я, розглядаючи його як товар у форматі зростання функціональних можливостей. Зрозуміло, що таке бачення дещо краще та конгруентне нашій культурі, ніж уявлення про кардіологічне здоров'я у вигляді невичерпного ресурсу. Безумовно, зазначені тенденції підтвержені життєвим досвідом, але до певної міри. Але, якби це в повній мірі було так, то люди одного віку тотально і на кілька порядків відрізнялися б за рівнем кардіологічного здоров'я та за функціональними показниками серцево-судинної системи.

Насправді ж вищезазначене – це соціальний міф, який впливає також і на професійну освітню сферу. Але таке онтологічно звужене і позитивістське уявлення про кардіологічне здоров'я, що існує на теперішній час, з певною мірою об'єктивності відображає також і наявні особливості розуміння педагогами умов формування кардіологічного здоров'я та факторів виникнення порушень. Звичайно, існує залежність між функціональними показниками серцево-судинної, дихальної та м'язової систем, здоров'ям і руховою активністю. Але уявлення про кардіологічне здоров'я як про невичерпний ресурс є смисловою та ідеологічною основою тенденції перевантаження дітей в освітньому процесі. Таким чином, більшовицька ідеологія продовжує впливати на соціум і освіту. Знаковим в цьому плані є твір М.Горького «Старуха Изергиль», у третій частині якої проблема серця вирішується головним героєм Данко у формі жертви. Тому на архетипічному і методологічному рівні в освіті продовжує існувати зазначений ідеологічний феномен, який ми формуємо як дезонтологізацію серця. Це у своїй інтегративній дії призводить до знецінення кардіологічного здоров'я та проблеми серця в її антропологічному і екзистенційному вимірах. А реалізуються зазначені процеси через системний і депресорний вплив стресів, які обумовлені раннім навчанням та його інтенсифікацією.

Але саме знаковість проблеми кардіологічного здоров'я дітей у всій її трагічності і ноуменальності є тим фактором, що висвітлює редуційний і десематезуючий характер такого підходу. Тому тепер відновлюються та формуються нові системні уявлення про здоров'я як про специфічні і варіативні онтології [2], [4], [11] і як первинний потенціал. Про те, що здоров'я є первинним потенціалом чи силою, говорить також і стародавня мудрість: «*A numine salus*» (Здоров'я дарується вищими силами).

Таким чином, у попередній традиції, яка розуміла здоров'я в системі візій – «здоровий – нездоровий» та «сильний – здоровий» були недостатньо актуалізовані і диференційовані питання кардіологічного здоров'я. Це перш за все стосується перехідних порушень, клінічно не виразної патології, а також вікових, статевих та індивідуальних особливостей реагування серцево-судинної системи на стрес. У наш час внаслідок синергетичної дії системних факторів та появи нових чинників

ризик кардіологічного здоров'я в освітньому процесі виникають екстремальні та трагічні ситуації з дітьми, які необхідно врахувати у підготовці і підвищенні кваліфікації вчителів фізичної культури. Те, що раніше було компенсовано організмом, тепер під впливом стресогенних та системних чинників [4], [6], [7] проявляється у формі небезпечної кардіологічної та іншої патології.

Представимо наше бачення та досвід використання знань про кардіологічне здоров'я, профілактику кардіологічної патології [4], [5], [7] та стрес. Зазначені три складові проблеми саме в такому структуруванні відображають системність, взаємозалежність та профілактичну і феноменологічну сутність проблеми. Формувати та зберігати кардіологічне здоров'я, використовуючи тільки загальні підходи і здоровий спосіб життя без спеціальних заходів, спрямованих на попередження статистично значимих патологій, є недостатнім. Наприклад, чим об'єктивно може допомогти ранкова гімнастика чи загартовування як традиційні складові здорового способу життя в профілактиці таких значимих порушень, як ревматизм, раптова серцева смерть, міокардіодистрофія чи спортивне серце!? Скоріше навпаки, зазначені вище способи зміцнення здоров'я тільки погіршать стан та наблизять дитину до зазначених патологій.

Об'єктивно, що, крім загальних підходів, для реальної профілактики необхідні спеціальні знання певних патологій та шляхів їх попередження. Як підтверджує тисячолітній досвід медицини, збереження здоров'я базується на феноменологічній достовірності норми, патології, перехідних станів та шляхів профілактики. Методологічно необхідно визнати, що людина народжується та існує з певним первинним потенціалом кардіологічного здоров'я, який має гомеостатичну (рівноважну) природу, а не прогресуючу, тобто не вдосконалюється лінійно під впливом зовнішніх сил. Точніше: прогрес може бути, але відносно повільний, співрозмірний з етапами онтогенезу та в межах норми реакції. В нормі це обумовлено спадковими чинниками, процесами формування і росту дитини, а також системою співрозмірних і адекватних зовнішніх впливів – гігієнічним режимом, харчуванням, фізичним навантаженням тощо. Отже для збереження і формування кардіологічного здоров'я вчителю з методичних позицій більш важливо акцентувати увагу на ідеології рівноваги чи сталого розвитку, а не постійного приросту здоров'я. Таке класичне медичне бачення здоров'я [4], [7] співвідноситься з прийнятою основною доктриною цілеспрямованої еволюції сучасного світу – концепцією сталого (збалансованого) розвитку.

Зазначимо для порівняння, що на відміну від серцево-судинної системи опорно-руховий апарат має значно більшу пластичність і потенціал у напрямі можливих змін і зростання функціональних показників. Тому вчитель і тренер має розуміти, що ріст функціональних можливостей серцево-судинної системи і опорно-рухового апарату не співвідносний.

Наприклад, тренувальний ефект в опорно-руховому апараті проявиться через 2-4 місяці, а праве серце (праве передсердя і правий шлуночок) зміниться під впливом тренувань через 1-1,5 роки. Саме з функціональними можливостями правого серця, що не відповідають певному фізичному навантаженню, пов'язаний біль у правому підребер'ї під час руху в недостатньо розвинутих чи ослаблених осіб.

У методичному плані аналіз механізму виникнення болю в правому підребер'ї при фізичному навантаженні нами вважається як один із актуальних напрямів формування інструментально спрямованих знань у профілактиці порушень серцево-судинної системи. Ми також відносимо знання цього механізму до осьових і системоутворюючих питань у структурі уявлень про кардіологічне здоров'я, що також сприяє представленню знань у формі онтологій та систем як цілісних складових інтелектуального компоненту здоров'язбережувальної компетентності.

Механізм виникнення болю в правому підребер'ї при фізичному навантаженні ми рекомендуємо висвітлювати у формі нарративу (розповіді) і у вигляді концептуальних схем, в яких враховані ефекти детермінізму, взаємозалежності, системності, темпоральності. Крім того, в режимі реальної педагогічної комунікації необхідно коментувати зазначену проблему та використовувати задачі і питання, розширюючи пізнання в міждисциплінарному напрямі чи згортати, інтегруючи в лаконічний концепт. Це співвідноситься з процесами трансферу знань і сукупно сприятиме їх приросту [8], що відповідає ідеології інноваційного розвитку.

Спрощено механізм виникнення болю [4] в правому підребер'ї при фізичному навантаженні розглядається як система взаємозалежних впливів з етапною структурою. Біль обумовлений частіше всього тим, що праве серце в силу функціональної слабкості чи недостатності не справляється повністю з нагнітанням крові у мале коло, внаслідок чого виникає застій крові у великому колі в системі нижньої порожнинної вени, а це в свою чергу призводить до збільшення наповнення кров'ю печінки і селезінки. Наступним етапом є те, що зростання об'єму крові в печінці обумовлює її набряк, тобто – збільшення об'єму органу. Розширення печінки в об'ємі спричиняє подразнення больових закінчень у капсулі органу, що призводить до виникнення болю. Таким чином, формується концептуальна схема: фізичне навантаження – недостатні функціональні можливості правого серця – застій у великому колі – набряк печінки – біль в правому підребер'ї.

Учитель фізичної культури, який зрозумів зазначений патогенетичний механізм виникнення болю в правому підребер'ї не буде заставляти учнів переборювати такий біль вольовим зусиллям і рухатися далі. Чому?! Тому, що порушення буде поглиблюватися, що може при певних обставинах привести до гострої кардіологічної патології [4],[7] чи навіть до смерті!

У процесі підготовки вчителя фізичної культури механізм виникнення болю в правому підребер'ї нами аналізується далі більш детально, в

зв'язку з чим проблема диференціюється та розширюється до поглибленого розуміння інших взаємозв'язаних питань збереження кардіологічного здоров'я. Дане питання представляється нами як вхід у відповідну онтологію знань чи сітку значимих і взаємозалежних концептів.

Для цього ефективним є використання питань з теми стресу, які генезисно пов'язані з проблемою профілактики кардіологічної патології. При цьому актуалізуються концепція стресу і його фізіологічні, психологічні, психотичні, системні, ендокринні, імунні ефекти та наслідки. Ефективним методом вивчення впливу стресу на серце є застосування питань з педагогічної практики. Це підтверджує мудрість древніх: «Longum iter est per graeserta, breve et efficax perexemplā» (Довгий шлях настанов, короткий і переконливий шлях прикладів). Для цього ми використовуємо задачі та запитання. Заняття проходять у формі індивідуальної і групової роботи. Наведемо приклад такого аналізу.

Задача. У тренованого учня, який систематично займається спортом, на уроці фізичної культури внаслідок незначного фізичного навантаження виник біль в правому підребер'ї. Попередньо відомо, що кілька днів тому цей учень успішно виступив на змаганнях. Знаючи про значний рівень фізичної підготовки дитини, вчитель зробив висновок про те, що вихованець симулює хворобливий стан та хоче піти з останнього уроку.

Поясніть, у зв'язку з чим міг виникнути біль в правому підребер'ї? Розкажіть про механізм розвитку болю. Поясніть, чи може біль, який виник у правому підребер'ї бути пов'язаний із змаганнями, в яких брав участь учень. Чим небезпечний такий стан? Представте Вашу тактику збереження кардіологічного здоров'я у даному випадку. Проаналізуйте, чому небезпечно продовжувати тренування?

Відповідь. Попереднє перевантаження учня на змаганнях призвело до ослаблення правого серця. Такий стан визначається як стрес внаслідок фізичного навантаження. Ослаблення роботи правого серця стало причиною венозного застою у великому колі, що викликало набряк печінки, який привів до розтягнення її капсули, внаслідок чого виник біль. Отже, якщо існує в тренованого учня зниження толерантності до навантаження, яке проявляється болем у правому підребер'ї, то це вказує на можливий спектр порушень зі сторони серця, серед яких найчастіше трапляється відносно безпечна патологія – міокардіодисторфія. Учні необхідно припинити заняття. Руховий режим має бути оберегаючим – нетривалі прогулянки. Про цей випадок на занятті необхідно попередити медичного працівника школи, адміністрацію і батьків учня та порекомендувати звернутися до лікаря. Продовження тренування, у кращому випадку, поглибить порушення у формі міокардіодистрофії, а в гіршому – може призвести до гострої кардіологічної патології чи смерті, тому необхідно відсторонити учня від занять фізичною культурою.

У розглянутій задачі інтегративно та за цільовим принципом актуалізуються фізіологічні, патологічні, технологічні, психологічні, трансдис-

циплінарні, прогностичні та освітні аспекти стресу, який є чинником, що не тільки може привести до кардіологічних порушень, але й постає як умова, що сприяє маніфестації (прояву) існуючої та прихованої патології. У задачі необхідно коментувати і розглядати різні аспекти, формуючи нові міжпроблемні зв'язки. При повторенні різних практично спрямованих питань у широкому теоретичному і трансдисциплінарному контекстах буде формуватися сітка концептів, що стане складовою інтелектуального компоненту здоров'язбережувальної компетентності. Приклад таких запитань і коментарів.

Запитання. Стреси якої природи можуть призвести до описаних у задачі ефектів? Наведіть приклади педагогічної ситуації, пов'язаної із таким стресом.

Відповідь. Теоретично стрес будь-якої природи, якщо він інтенсивний або тривалий, може призвести до міокардіодистрофії. Тому окрім фізичного перевантаження міокардіодистрофію може викликати – соціальний, радіаційний, термічний, холодний, інфекційний, психологічний, хронобіологічний, педагогічний та інші стреси. Як приклад необхідно зазначити, що подібна ситуація, що призведе до погіршення функціональних можливостей серця, може настати після перенесеного грипу, яким часто хворіють діти. У даному випадку грип розглядається як інфекційний стрес. Після грипу протягом 2-6 тижнів, як правило, спостерігається грипозна міокардіодистрофія, яка частіше протікає латентно (приховано) і може проявитися при фізичному навантаженні.

У методологічному і методичному планах вчення про стрес є інтегративною та наскрізною темою, тому що в ньому відображена системність морфофункціональної і біохімічної організації організму у контексті цілісності, взаємодії з середовищем, а також актуалізований зв'язок з патологією як способом реагування та можливим зривом механізмів адаптації. В нашій педагогічній системі це ілюструється такими концептами: стрес – адаптація, стрес – дезадаптація, стрес – кардіологічна патологія, стрес – смерть, стрес – тренувальний ефект, стрес – темпоральність, стрес – відстрочені кардіологічні ефекти. Засновник вчення про стрес Ганс Сельє у формі метафори сформував виразний життєтворчий концепт – стрес це аромат і смак життя. Вище представлені концепти ми використовуємо як методологічні орієнтири, на основі яких утворюються сітки концептів, метафор, онтосхем та наративів, які, взаємодіючи між собою, формують системні знання у формі онтологій. Це в свою чергу оптимально реалізує розвиток знань відносно осі фундаменталізація – технологізація та сприяє їх інструменталізації.

Актуальним для збереження здоров'я є концепт, який співвідноситься з етапами стресу: адаптація – дезадаптація – патологія. Цій схемі відповідає ідея первинності профілактики кардіологічної патології через попередження дезадаптації, що може виникнути під впливом стресових та достресових чинників.

Але щоб діагностувати і проводити профілактику дезадаптації, необхідно пізнати глибинні і приховані механізми людського організму, закономірності його адаптації, включаючи системне реагування через стрес. При цьому потрібно розширювати та співвідносити зазначені питання і концепти з антропологічними і філософськими уявленнями про буття людини в світі. Необхідною складовою для набуття педагогом здатності визначити дезадаптацію з використанням відносно обмеженої інформації та в її початковій стадії є освітня практика, в якій на основі системних і трансдисциплінарних знань про стрес проводиться аналіз конкретних життєвих феноменів та ситуацій. У методичному плані важливим є те, що представляючи вчення про стрес у взаємозв'язку з профілактикою кардіологічної патології, ми відповідно до цільового і вибіркового принципів організації функціональних систем [1] актуалізуємо інформацію і знання з морфофізіології, біохімії, патології, психофізіології і психології людини. Зазначене сприяє трансферу [8] знань між певними темами і напрямками та дисциплінами. Трансфер знань приводить до того, що на основі нової і актуалізованої інформації формуються онтології знань як складові здоров'язбережувальної компетентності. Спрощено це уявляється як актуалізація і переструктурування наявних знань на основі взаємодії з новими та організація їх під дією цільового принципу в специфічні когнітивні структури. У такому випадку здоров'язбережувальна компетентність визначається нами як функціональна система, а онтології знань її складовими. Зазначені когнітивні процеси ми уявляємо як мікро-трансфер знань, що здійснюється ефективно при розгляді певних базисних і осових тем та напрямів, які мають системну, інтегративну і трансдисциплінарну якість. До таких тем відносяться як вчення про стрес, так і питання профілактики кардіологічних порушень, які, взаємодіючи, визначають інтелектуальні інтенції, когнітивні чинники мотивації та зростання енергетичного потенціалу, що формує інтегративний ефект – збереження кардіологічного здоров'я.

Стрес є адаптаційним системним феноменом, тому він розглядається як норма, як патологія і як перехід між нормою і патологією. Крім того, у цьому вченні міститься темпоральність, яка розгортається як когнітивна схема при описі механізмів, ефектів і наслідків стресу. Вивчаючи стрес ми актуалізуємо рефлексію часового чинника. При аналізі інформації усвідомлюється етапність як час, як процесуальність та активується питання оборотності, незворотності, метаморфоз, трансформацій та змін. Таким чином через дану тему проявляється буттєвий аспект, зв'язаний з процесуальністю і з часом. Бо саме буття співвідноситься з часовим чинником. Про те, що час управляє речами, говориться в латинській сентенції – *tempus regum imperator*. З філософських позицій на це вказує Мартін Хайдегер [13], актуалізуючи взаємозв'язок проблемних напрямів – буття та часу.

Таким чином, у форматі означеної проблеми важливим для попередження гострої кардіологічної патології постає локальне питання розвитку у вчителя фізичної культури антиципації (здатності передбачати, прогнозувати), що пов'язане з ефективністю реалізації здоров'язбережувальної компетентності у професійній діяльності. Ми вважаємо, що в цьому плані важливою є актуалізація темпорального чинника у форматі структурування часу, що доповнюється знаннями про синергетичні ефекти та уявленнями про прогноз (Prognosis), який в свою чергу також базується на знанні специфічних феноменів як в нормі, так в патології. Це нами визначається у вигляді концептуальної схеми: патологія – наратив – темпоральність – прогноз – антиципація.

Пропонуємо це розглянути в розгорнутому вигляді. Вивчення патології через наратив (розповідь) та онтосхеми [10] проявляє і актуалізує специфічну темпоральність певних порушень, а також залежні від них буттєві та екзистенційні смисли і психоенергетичні особливості. На основі цього та відповідно до уявлень про прогноз когнітивна сітка особистості перебудовується з врахуванням феноменологічної і часової сутності зазначених патологій. Це в кінцевому рахунку, активуючи інтуїтивні, креативні, перцептивні, емоційні і вольові складові психіки, сприяє розвитку антиципації, що є системним чинником збереження здоров'я дітей.

У навчальному процесі розгляд вчення про стрес, в якому відображені темпоральність, багатомірність, динамізм, системність і цілісність, фундаменталізуючи знання, сприяє розвитку теоретичних уявлень, які наближаються за рівнем узагальнень до філософського дискурсу. А наявність у вченні про стрес феноменологічних складових і значимих для практики фактів і процесів сприяє інструменталізації знань, орієнтуючи їх на практику.

Керуючись онтологічним підходом [2], [3], [5] та візіями віртуальної психології [9], яка уявляє людину і її стани у форматі різних реальностей, ми в своїй педагогічній практиці використовуємо як методичний прийом концепти – людина стресова (Homo stressus) та людина кардіологічна (Homo cardiological). Така метафоризація [3] застосована як методичний прийом, який цілісно представляє певні межові феномени, сприяє актуалізації у педагога здатності до холистичного бачення та концептуалізації проблемних ситуацій на уроках фізичної культури, а також активує мотиваційний і емоційний чинники здоров'язбережувальної компетентності. Крім того це спрямовує вчителя на розвиток уявлень про дитину як поліонтологічний феномен [2], [3], [9], [11] що в свою чергу є глибинною, архетипічною і світоглядною основою розвитку толерантності, добротності, емпатії, психологічної надійності і відповідальності. Зазначені психологічні характеристики є необхідними складовими здоров'язбережувальної компетентності.

Особливої значущості в цьому плані набуває актуалізація і розвиток рис: милосердя, чуйності, уваги та співчуття як прояву глибокої людської сутності та її онтології, що підтверджує латинський вислів – «Mollissima corda humano geneti dare se natura fatetur, quaelacrimas dedit» (Найніжніше серце видно задумала дати природо людині, раз наділила сльозами). Інтегративно це впливає на зміну професійних установок, стереотипів і спрямованості особистості педагога, а також розвиває у вчителя цілісне уявлення про збереження здоров'я як онтологію, аксіологію, спосіб мислення, специфічну темпоральність та дії. Таким чином, інтенції збереження кардіологічного здоров'я і життя розглянуті у взаємозв'язку з семіотикою стресу та профілактикою кардіологічної патології, визначаються як центральні в педагогічному дискурсі збереження здоров'я, також як осьові в структурі здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

Висновки

1. Попередня культура містила виразні дезонтологізуючі та десемантизуючі інтенції відносно системних та антропокультурних проблем, центрованих в семіосфері серця. Це сформувало антикардіальну спрямованість, яка тепер проявляється як в морально-етичній дефіцитарності сучасного соціуму, так і в системній проблемності кардіологічного здоров'я. Зазначені тенденції мають свою проекцію в освітньому вимірі, проявляючись системою ризиків та загроз для кардіологічного здоров'я дітей. В освітній сфері недостатність актуалізації семіотики серця в медико-гігієнічному, антропокультурному та онтологічному вимірах необхідно врахувати при формуванні здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

2. Крім загальних підходів, спрямованих на збереження кардіологічного здоров'я, системоутворюючим чинником розвитку здоров'язбережувальної компетентності є використання специфічних знань з профілактики певних статистично значимих патологій. Інтегративне вивчення актуальних питань профілактики кардіологічної патології і стресу, проведене з використанням нарративного підходу, задач, питань та навчальних схем, є ефективним напрямом для формування систем і онтологій знань, які входять в інтелектуальний компонент здоров'язбережувальної компетентності.

3. Аналіз вчення про стрес яке сформоване на принципах системності, цілісності, детермінізму, темпоральності, при доповненні уявленнями про нерівноважні процеси і синергетичні ефекти, сприяє розвитку в педагога системного мислення, холістичного бачення і актуалізує та інтегрує знання антропології, морфофізіології, біохімії, патології і психології, спрямовуючи їх на збереження здоров'я. Системність і взаємозв'язність проблеми профілактики кардіологічної патології і стресу представлена в контексті збереження кардіологічного здоров'я при взаємодії з дискурсом культури сприяє онтологізації, аксіологіза-

ції, психологізації, фундаменталізації і технологізації знань, а також націлює на формування уявлень про дитину як поліонтологічний феномен. Це системно впливає на розвиток антиципації, добродійності, толерантності, психологічної надійності, відповідальності і милосердя, що є необхідними психологічними складовими здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури.

4. Для формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури ефективним є аналіз типових проблемних ситуацій, які трапляються в освітній практиці. До таких ситуацій, які дають змогу актуалізувати проблему, провести трансфер і структурування медико-гігієнічних знань, відноситься феномен болю в правому підребер'ї, що виникає під час фізичного навантаження.

Перспективи подальших досліджень

Використовуючи трансдисциплінарний, освітологічний та антропокультурний підходи, а також враховуючи профілактику статистично значимих кардіологічних порушень, продовжити розробку педагогічної системи, спрямованої на формування здоров'язбережувальної компетентності вчителя фізичної культури. Актуалізувати духовні та морально-етичні питання кардіологічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Анохин П.К. Кибернетика функциональных систем /П.К.Анохин; под. общ. ред. К.В.Судакова. – М. : Медицина. – 1998. – 297 с.
2. Воробьев Р.В. Феномен здоровья: онтологический анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Роман Викторович Воробьев. – Саратов, 2013. – 22 с.
3. Дацюк С. Онтологизации [Электронный ресурс] : Интернет-книга / С. Дацюк. – К., 2009. – Режим доступа: <http://www.uis.kiev.ua/xyz/o.htm> (дата обращения 04.12.2014). – Заглавие с титул. экрана.
4. Дембо А.Г. Спортивная кардиология: руководство для врачей / А.Г.Дембо, Э.В. Земцовский. – Л.: Медицина, 1989. – 464 стр.
5. Киселёв Н. Н. Природно-онтологические и социокультурные основания феномена здоровья : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Николай Николаевич Киселёв; [Место защиты: Чуваш. гос. ун-т им. И. Н. Ульянова]. – Чебоксары, 2009. – 152 с.
6. Короленко Ц. П. Homo postmodernicus. Психологические и психические нарушения в постмодернистском мире : монография / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2009. – 248 с.
7. Леонтьева И. В. Миокардиодистрофия у детей и подростков. / И.В. Леонтьева, С.Е.Лебедькова. – М. : Медицина, 2010. – 75с.
8. Нонака Икуджиро. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / Нонака Икуджиро, Такеучи

- Хиротака ; пер. с англ. А.Трактинского. – М. : Олимп-Бизнес, 2011. – 384 с.: ил.
9. Носов Н.А. Виртуальная психология /Н.А.Носов. – М.: Аграф, 2000. – 432 с.
 10. Попов А. А. «Схема» и «символ»: на пути к недискурсивной концепции мышления / А. А. Попов, И. Д. Проскуровская // Философия науки. – 2008 . – № 2. – С. 18–32.
 11. Пронин М. А. Философские и теоретические основания биораціональності в средневековом каноне тибетской медицины «Чжудши» и виртуалистика /М.А.Пронин, В. А. Завьялова // Биоэтика и гуманитарная экспертиза / ИФ РАН. – М., 2008. – Вып. 2. – С. 164 – 181.
 12. Сергета В. І. Психогігієнічна оцінка особливостей формування особистості школярів в сучасних умовах / В. І. Сергета, О. Ю. Браткова, О. П. Мостова // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Вінниця, 2011. – С. 246–249.
 13. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 445 с.

В контексте формирования здоровьесохраняющей компетентности учителя физической культуры анализируются методологические и методические аспекты профилактики кардиологической патологии и стресса. Актуализируются педагогические и системные факторы риска возникновения кардиологической патологии.

Ключевые слова: *здоровьесохраняющая компетентность учителя физической культуры, кардиологическое здоровье, профилактика кардиологической патологии, аксиологизация знаний, нарратив, стресс, онтология.*

The methodological and methodical aspects of the integrative approach to prevention of cardiac pathology and stress are analyzed in the context of forming the health preserving competence of a PE teacher. The pedagogical and systemic risk factors for cardiac pathology development are actualized.

Keywords: *health preserving competence of a PE teacher, cardiachealth, cardiac pathology prevention, knowledge axiologisation, narrative, stress, ontology.*

УДК: 373.1:63:004

Богдан Чернявський

ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто застосування комп'ютерних технологій навчання в професійній діяльності учителів образотворчого мистецтва, запропоновано для впровадження у навчальний процес сучасні інформаційні освітні технології, зокрема інтеграцію в образотворче мистецтво комп'ютерних форм навчання. Розкрито методiku застосування комп'ютерних технологій навчання образотворчому мистецтву.

Ключові слова: професійна підготовка, застосування комп'ютерних технологій навчання, вчителі образотворчого мистецтва, методика навчання образотворчого мистецтва.

Сучасний етап розвитку вищої педагогічної школи в Україні переконливо засвідчує позитивні кроки на шляху інформатизації навчально-виховного процесу, оптимізації професійної підготовки учителів на основі застосування комп'ютерних технологій навчання. Зазначений процес набуває комплексного характеру, про що свідчить прийнята в Україні Національна програма інформатизації. Вона спрямована на вирішення таких завдань, як: формування правових, організаційних, науково-технічних, економічних, фінансових, методичних та гуманітарних передумов розвитку інформатизації; застосування та розвиток сучасних інформаційних технологій навчання у відповідних сферах суспільного життя; формування системи національних інформаційних ресурсів; створення загальнодержавної мережі інформаційного забезпечення науки, освіти, культури, охорони здоров'я; створення загальнодержавних систем інформаційно-аналітичної підтримки діяльності органів державної влади та органів місцевого самоврядування; підвищення ефективності вітчизняного виробництва на основі широкого використання інформаційних технологій; формування та підтримка ринку інформаційних продуктів і послуг; інтеграція України у світовий інформаційний простір [2, с. 63].

Успішне розв'язання основних завдань Національної програми інформатизації у значній мірі залежить від діяльності освітніх закладів. Саме тому одним із актуальних питань сьогодні є інформатизація освіти. Згідно з Національною програмою інформатизація освіти буде спрямовуватись на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що дасть можливість вирішувати проблеми освіти на належному рівні з урахуванням світо-

вих вимог. Серед них – індивідуалізація навчання, організація систематичного контролю знань, можливість враховувати психофізіологічні особливості кожної дитини тощо. Результатами інформатизації освіти повинні бути: розвиток інформаційної культури людини (комп'ютерної освіченості); розвиток змісту, методів і засобів навчання до рівня світових стандартів; скорочення термінів та підвищення якості навчання і тренування на всіх рівнях підготовки кадрів; інтеграція навчальної, дослідницької та виробничої діяльності; удосконалення управління освітою; кадрове забезпечення всіх напрямів інформатизації України шляхом спеціалізації та інтенсифікації підготовки відповідних фахівців [2, с. 64-66].

У процесі професійної підготовки учителів образотворчого мистецтва особливої гостроти набувають питання педагогічного забезпечення розвитку їх педагогічних здібностей в умовах застосування комп'ютерних технологій навчання [3, с. 36]. Усвідомлення важливості цього питання та необхідності його ефективного вирішення спонукало нас до розгляду низки завдань науково-педагогічного пошуку, зокрема: визначення основних параметрів педагогічного забезпечення процесу професійної підготовки, а також педагогічних засад ефективного розвитку здібностей учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій навчання.

Щодо основних параметрів педагогічного забезпечення процесу професійної підготовки учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій навчання, зазначимо, що комп'ютерні технології є тим засобом освітньо-виховного впливу, який покликаний сприяти оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Їх не слід розглядати як самоціль у навчальному процесі. Це може призвести до того, що комп'ютерні технології навчання втрачатимуть зв'язок з тими завданнями, які вони покликані вирішувати. Для запобігання можливим виявам відчуження комп'ютерних технологій навчання від безпосереднього процесу навчання важливо визначити їх роль і місце у вирішенні завдань, які вимагають свого позитивного розв'язання в умовах сучасної практики [1, с. 121]. Немає сумніву в тому, що професійна підготовка учителів образотворчого мистецтва є одним із складних завдань вищої педагогічної школи, яке не можна успішно вирішити шляхом застосування спрощених педагогічних підходів та прийняття неефективних методичних рішень. Як засвідчує сучасна практика професійної підготовки вчителів образотворчого мистецтва, педагогічне забезпечення цього процесу має носити системний характер.

Виходячи з цих міркувань, у нашому дослідженні виділено найважливіші параметри педагогічного забезпечення процесу професійної підготовки учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій навчання. До таких параметрів педагогічного

забезпечення віднесено аксіологічний, психологічний, гносеологічний, культурологічний та організаційний.

Аксіологічний параметр пов'язаний із програмно-цільовим спрямуванням комп'ютерних технологій навчання на розвиток професійних здібностей учителів образотворчого мистецтва. У системі професійної підготовки учителів образотворчого мистецтва це питання ще не отримало належної уваги і залишається без необхідного педагогічного супроводу. Викладачі мистецько-педагогічних відділів вважають доцільним використовувати комп'ютерні технології для вирішення переважно інформаційно-дидактичних завдань. Існуюча сьогодні практика використання комп'ютерних технологій навчання повинна бути суттєво оновлена і доповнена педагогічними рішеннями, які пов'язані із спрямуванням комп'ютерних технологій на всебічний розвиток професійних здібностей учителів образотворчого мистецтва.

Зазначимо, що комп'ютерні технології навчання є системним педагогічним явищем, у якому закладені широкі можливості впливу на особистість, її розвиток і формування. За їх допомогою можна успішно вирішувати завдання щодо розвитку емоцій та почуттів, мислення та понять, світогляду та ціннісних уподобань. Ефективне використання комп'ютерних технологій навчання дозволяє викладачам досягати бажаних успіхів у збагаченні знань студентів, розширенні їх наукового світогляду, розвитку професійно важливих умінь і навичок. Спираючись на комп'ютерні технології навчання, організатори навчального процесу відкривають можливість оптимізувати такі процеси, як навчання студентів, їх спілкування зі світом науки і культури, збереження та примноження культурних цінностей.

Водночас, комп'ютерні технології мають значний потенціал у професійній підготовці учителів образотворчого мистецтва. Цей потенціал може бути використаний лише за умови, якщо викладачі усвідомлюватимуть роль комп'ютерних технологій навчання у забезпеченні всебічного розвитку студентів, зможуть правильно розуміти стратегію і тактику їх використання, бачити перспективні шляхи практичного розв'язання вказаної проблеми. Від того, наскільки глибоким буде усвідомлення викладачами ціннісної сутності комп'ютерних технологій навчання, залежатиме успішне розв'язання проблеми професійної підготовки учителів образотворчого мистецтва. Звідси випливає необхідність програмно-цільового спрямування комп'ютерних технологій навчання.

Психологічний параметр педагогічного забезпечення пов'язаний із формуванням в учителів образотворчого мистецтва зацікавленого ставлення до розвитку професійних здібностей засобами комп'ютерних технологій навчання. Адже професійні здібності особистості тісно пов'язані з почуттями, мисленням, уявленнями, поняттями та іншими психологічними якостями, а їх розвиток залежить від того, наскільки у ньому буде зацікавлена людина, чи будуть її інтереси, орієнтації та

потреби охоплювати питання професійного самовдосконалення. Результати вивчення існуючої практики організації навчально-виховного процесу дозволяють зазначити, що студенти по-різному ставляться до розвитку професійних здібностей засобами комп'ютерних технологій навчання. Одні – виявляють інтерес до цього питання, спрямовують свої зусилля і можливості для активного розвитку власного потенціалу, а інші – залишаються в стані очікування, виявляють пасивне ставлення до використання комп'ютерних засобів навчання з метою професійного зростання та самовдосконалення. Ці майбутні учителі образотворчого мистецтва, потребують відповідної допомоги з боку викладачів.

Як використовувати комп'ютерну техніку з тим, щоб викликати інтерес студентів до розв'язання творчих завдань власними силами, які комп'ютерно-орієнтовані навчальні матеріали застосовувати для стимулювання уваги учителів до професійного самовдосконалення, розкриття власних потенційних можливостей? Ці запитання мають важливе значення і вимагають, щоб під час навчально-виховних заходів викладачі педагогічних коледжів застосовували комп'ютерну методiku, яка б забезпечувала формування у студентів зацікавленого ставлення до розвитку власних професійних здібностей у сфері образотворчого мистецтва.

Гносеологічний параметр педагогічного забезпечення пов'язаний із розкриттям засобами комп'ютерних технологій навчання можливостей професійного розвитку студентів педагогічних коледжів у процесі освоєння ними образотворчого мистецтва. Акцентування педагогічної уваги на цьому питанні є невід'ємною складовою процесу навчання, таких способів освоєння образотворчого мистецтва в школі, як сприймання, оцінка, інтерпретація творів живопису, графіки, малюнка та ін.

Відомо, що процес художньо-естетичного освоєння цінностей художньої культури має певні особливості, пов'язані з тим, що особистість намагається, передусім на емоційно-чуттєвому рівні, наблизитися до цінностей мистецтва, відчути його палітру фарб, виразність форм, доторкнутися своїми переживаннями до тих знакових, символічних аспектів, які мають емоційно-змістове забарвлення, акумулюють почуття і думки людини на питаннях, що пов'язані з виявами прекрасного або потворного, піднесеного або низького, трагічного або комічного в дійсності і мистецтві. Професійні здібності учителів образотворчого мистецтва, які виявляються на рівні емоційно-чуттєвої активності, переживання та співпереживання, можуть знайти підтримку та розвиток, якщо навчальний процес, пов'язаний з використанням комп'ютерних технологій, буде методично пов'язаний із набуттям досвіду художньо-естетичного сприймання творів мистецтва, проявів естетичного в навколишньому світі.

Методика розкриття засобами комп'ютерних технологій навчання можливостей професійного розвитку учителів образотворчого мистецтва має передбачати також залучення їх до оцінної діяльності. Цей вид

діяльності за своєю сутністю і змістом засвідчує активне використання можливостей особистості у процесі оцінки прекрасного в мистецтві. Естетично оцінити художній твір вдається лише тоді, коли особистість володіє необхідними професійними здібностями, які пов'язані з такими інтелектуальними діями, як аналіз, співставлення, узагальнення, генералізація, транспозиція художньо-естетичних знань. У цьому процесі майбутні учителі образотворчого мистецтва знаходяться в стані творчого пошуку, адже вони здійснюють такі інтелектуальні та пошукові операції, які не можна реалізувати на репродуктивному рівні. Використання комп'ютерних засобів дозволяє суттєво збагатити інформаційно-естетичний фонд студентів, створює необхідні передумови для здійснення активних пізнавальних і творчих операцій.

Освоєння образотворчого мистецтва є тим процесом, який не лише наближає особистість до виявів досконалого, виразного, прекрасного у творі, але й зміцнює її роль як співучасника творчого процесу, у якому суб'єкт-суб'єктні аспекти відіграють виключно важливе значення. Йдеться зокрема про можливість інтерпретації художніх творів, їх особистісного і неповторного освоєння шляхом привнесення у їх зміст життєво важливих і особисто пережитих почуттів, думок тощо. Що може дати комп'ютерна технологія навчання у підготовці учителів образотворчого мистецтва до творчої інтерпретації художніх творів? Зазначимо, що комп'ютерні технології можуть на оперативній і змістовій основі створити необхідні умови для залучення студентів до навчального процесу, пов'язаного з інтерпретацією творів окремих художників у контексті певного світогляду, творчого напрямку, оригінальної виконавської техніки. Для цього потрібно на педагогічному рівні розробити й запропонувати учителям образотворчого мистецтва комп'ютерноорієнтовані програмні матеріали, за допомогою яких відкриється можливість не лише опрацювання необхідного змісту, але й активного розвитку та залучення професійних здібностей, зумовлених емоційними, інтелектуальними та іншими чинниками.

Пізнавальний параметр педагогічного забезпечення пов'язаний із застосуванням комп'ютерних технологій навчання у процесі організації художньо-творчого діалогу студентів педагогічних коледжів з образотворчим мистецтвом. Звернення до цього параметру зумовлено тим, що вчителі образотворчого мистецтва покликані нести студентам достатньо широку палітру знань у сфері живопису, графіки, малюнка тощо. Інформаційно-художній фонд студентів, на який би вони спиралися у своїй педагогічній роботі, може бути сформований лише за умови активної взаємодії зі світом прекрасного, зразками національної та світової художньої культури. Лише за таких обставин вчителі образотворчого мистецтва будуть здатні виступити в ролі активних учасників художньо-педагогічного діалогу, виявляти власні професійні здібності під час спілкування, пізнання та діяльності у сфері мистецтва.

Розвиток педагогічних здібностей належить до таких властивостей особистості, які виявляють себе на широкому масиві предметів, явищ, процесів, стосовно яких людина відчуває інтерес, готовність до активних форм взаємодії. У процесі художньо-педагогічного спілкування зі світом прекрасного особистість реалізує свій професійний потенціал, свої сили і можливості. Проте реалізація педагогічної активності виявляється можливою, якщо для цього будуть створені відповідні умови [5, с. 454]. Йдеться, передусім, про можливість вибору предметів чи об'єктів для педагогічного спілкування. Традиційні рішення з цього питання –відвідання художніх музеїв, картинних галерей, виставок тощо не завжди спроможні задовольнити художньо-професійні інтереси в силу того, що мають певні обмеження у часі, просторі, тематиці. Звідси виникає гостра необхідність використання комп'ютерних технологій навчання для того, щоб вказаний нами діалог з образотворчим мистецтвом та іншими видами художньо-образного відображення дійсності відбувався систематично, мав відповідне інформаційно-змістове наповнення, дозволив особистості відчути себе активним співучасником багатьох виявів художньо-творчого процесу.

Художньо-естетичний діалог охоплює різні форми взаємодії особистості і мистецтва. Крім спілкування з творами живопису, графіки, малюнка та ін., особистість може свідомо визначати можливості послідовного й системного їх пізнання, знайомитися з новими зразками художньо-образного відтворення дійсності. Якщо у процесі спілкування з мистецтвом присутній фактор випадковості, епізодичності, фрагментарності встановлення художньо-естетичного діалогу, то в умовах цілеспрямованого комп'ютерного навчання та системного придбання необхідного досвіду у сфері мистецтва ця взаємодія набуває більшої стабільності, послідовності, вираженості. За цих обставин значно змінюється зміст і характер діалогу, у якому професійні здібності особистості набувають перспективи нарощування своїх можливостей за рахунок збагачення знань, інтелектуальної сфери, способів використання різної інформації, яка в силу своїх різновидів здатна розвивати професійну активність людини, зміцнюючи її роль як активного суб'єкта пізнання.

Отже, для розвитку професійних здібностей учителів образотворчого мистецтва у процесі пізнання доцільно використовувати методику, яка б спиралася на можливості комп'ютерних засобів навчання. Саме через комп'ютерне навчання стає можливим моделювання проблемних ситуацій, загострення уваги учителів образотворчого мистецтва на питаннях, які зумовлюють актуалізацію творчих сил, асоціативного фонду і мислення. З цією метою уявляється доцільним упровадження на комп'ютерній основі педагогічного діалогу майбутніх учителів образотворчого мистецтва з мистецтвом, основою якого були б пізнавальні, пошукові, евристичні, дослідницькі дії. Застосувавши таким чином комп'ютерні технології навчання, спрямувавши їх на активне й послі-

довне пізнання студентами мистецтва, викладачі вищої школи тим самим можуть сприяти інтелектуалізації процесу, розвитку професійних здібностей у тісному зв'язку з практикою здобуття нових знань, оволодіння необхідними пізнавальними уміннями і навичками у сфері образотворчого мистецтва.

Професійна підготовка учителів образотворчого мистецтва набуває найбільшої ваги у тих випадках, коли особистість безпосередньо бере участь у творенні певних художніх зразків, цінностей мистецтва. Між особистістю і предметом її творчості утворюється певний зв'язок, у якому знаходять своє функціонування найважливіші якості особистості, її почуття і мислення, увага і фантазія, практичні вміння і здатність моделювати педагогічні ситуації. Для послідовного розвитку професійних здібностей учителів образотворчого мистецтва виключно важливою виявляється роль продуктивної діяльності, яка підсилюється використанням комп'ютерних технологій навчання.

Організувати професійну підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва на основі застосування комп'ютерних технологій навчання виявляється можливим лише за умови відповідного педагогічного супроводу. Це означає, що викладачі вищої педагогічної школи повинні не лише знати, але й вміти конструювати педагогічний процес із застосуванням комп'ютерно-зорієнтованих програм і матеріалів. Для цього потрібно розробляти і впроваджувати у навчальний процес творчі завдання, вирішення яких стає можливим лише за умов комп'ютерного моделювання, варіантного представлення можливих шляхів, форм і засобів створення яскравих виробів [4, с. 23].

Організаційний параметр педагогічного забезпечення пов'язаний з використанням найважливіших способів впливу на професійну активність учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій навчання. Згідно з традиційним підходом до вирішення питань професійної підготовки учителів образотворчого мистецтва суттєве значення надавалось особистості викладача вищої школи. Його педагогічна майстерність пов'язувалась з умінням впливати на свідомість і діяльність студентів, захоплювати їх цікавими фактами, залучати до певних видів діяльності. Особисті якості викладача, його професійна культура, компетентність та інші властивості покликані були позитивно впливати на відповідальне ставлення до навчання, стимулювати творчий підхід до розв'язання пізнавальних завдань.

Отже, нині з'являються нові можливості впливу на професійне становлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Вони пов'язані із використанням новітніх комп'ютерних технологій навчання. При цьому варто зазначити, що палітра потенційних можливостей впливу на професійну активність майбутніх учителів образотворчого мистецтва за допомоги комп'ютерних засобів навчання є розмаїтою і вимагає систематичного використання на практиці.

Список використаних джерел

1. Антонович Є.А. Фундаментальні та прикладні дослідження синтезу дизайну і технологій у системі неперервної дизайнерської та технологічної освіти // Становлення і розвиток етнодизайну: український та європейський досвід. Кн.1: зб. наук. праць / упоряд. і відп. ред. Є.А. Антонович. – Полтава: Полтавський літератор, 2012. – С. 104-124.
2. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця / Р.С.Гуревич // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 4. – С. 61-66.
3. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І.А.Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 10-34.
4. Магеровська Т.В. Застосування педагогічного програмного забезпечення в системі освіти / Т.В. Магеровська // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. праць. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 453-456.
5. Про Національну програму інформатизації: Закон України від 04.02.98, № 74/98-ВР // Відомості Верховної Ради. – 1998. – № 27. – С. 34-79.

В статье рассмотрено применение компьютерных технологий обучения в профессиональной деятельности учителей изобразительного искусства, предложены для внедрения в учебный процесс современные информационные образовательные технологии, в частности интеграцию в изобразительное искусство компьютерных форм обучения. Раскрыта методика применения компьютерных технологий обучения изобразительному искусству.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, применение компьютерных технологий обучения, учителя изобразительного искусства, методика преподавания изобразительного искусства.

In the paper the author reveals the application of computer technology education teachers in the profession of Fine Arts, highlights computerization state schools proposed for implementation of modern information technologies in education, including the integration of fine art with computer forms of education.

Keywords: Professional Preparation, Computer technology learning, teacher of Art, methods art.

УДК 377.121

Ольга Якимович

ЕНЕРГОЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК ОСВІТНЯ ІННОВАЦІЯ

Проаналізовано сучасні підходи до дослідження проблеми енергозбереження. Досліджено енергозбереження як освітню інновацію. Запропоновано шляхи впровадження енергоефективної компоненти у зміст професійної підготовки.

Ключові слова: енергозбереження, енергоефективність, професійна підготовка, освітня інновація.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Одними з найбільш гострих проблем України на сучасному етапі її розвитку є проблеми стабільного енергозабезпечення та ефективного використання енергоресурсів, від вирішення яких значною мірою залежить рівень економічного і соціального розвитку суспільства. Саме тому енергозбереження на державному рівні визнано одним із пріоритетів економічної політики держави. В умовах залежності економіки України від імпорту паливно-енергетичних ресурсів і тенденції зростання цін на енергоносії їх ефективне використання стало нагальною потребою.

Дослідження особливостей енергозбереження широко представлено в публікаціях Л. Антоненка, В. Жовтянського, І. Заремби, Ю. Костіна, М. Кулика, В. Микитенко, А. Праховника, О. Суходолі, А. Шидловського та інших.

Недостатня узгодженість підходів у вирішенні проблеми енергозбереження зумовлює той факт, що багато питань залишаються нерозв'язаними, дискусійними й вимагають додаткового вивчення з причини відсутності універсального підходу до енергозбереження як освітньої інновації.

Наразі інноваційний напрям визнано основоположною і єдиною можливою умовою сталого розвитку освіти. При цьому основним в інноваційній діяльності є поширення нововведень.

Метою статті є аналіз сучасних підходів до енергозбереження як освітньої інновації.

Виклад основного матеріалу. Одним з напрямів реформування системи освіти є формування нового світогляду на проблему енергозбереження. Останнім часом вийшла низка нормативних документів з питань енергозбереження в освітній галузі. У Законі України «Про енергозбереження» [2] визначено основні стратегічні завдання щодо інтеграції в систему освіти питань енергозбереження, набуття необхідного рівня побутових знань з енергозбереження, основними з яких є знання й уміння раціонального використання природних ресурсів. Тому актуальним на

сьогоднішній день є залучення молоді до навчально-практичної діяльності з питань ефективного використання енергоресурсів.

До інноваційної діяльності відносяться усі наукові, технологічні, організаційні, фінансові і комерційні дії, що реально сприяють здійсненню інновацій або ж заплановані з цією метою. До інноваційної діяльності належать також дослідження і розробки, не пов'язані з підготовкою конкретної інновації. Під інновацією треба розуміти введення у використання будь-якого нового або значно вдосконаленого продукту (товару чи послуги) процесу, нових методів маркетингу в діяльності підприємств, створення робочих місць, організацію зовнішніх зв'язків [5].

Розвиток світової і вітчизняної економіки, ускладнення і реструктуризація технологічних і економічних зв'язків і відносин – ці фактори створюють важливі передумови для руху від фрагментарного навчання інноваційним видам діяльності до систематизованої інноваційної освіти.

Освітні інновації – це вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності [6].

Стримуючим чинником реалізації політики енергозбереження є гострий дефіцит кваліфікованих кадрів у галузі енергозбереження та відсутність вітчизняних освітніх програм. Тому підготовка кадрів за цим напрямом є завданням професійної освіти [3].

У відповідності із законом про енергозбереження, одним з основних заходів щодо підвищення енергоефективності є створення комплексної безперервної системи освіти і виховання у сфері енерго- і ресурсозбереження. Сутність поняття «енергозбереження» тісно пов'язана з факторами, що на нього впливають. Вагомість цих факторів можливо визначити лише за допомоги експертних оцінок через відмінності в одиницях їх виміру [2]. Формування «енергозберігаючої свідомості» і відповідної «життєвої філософії» повинно починатися з навчання і виховання на всіх рівнях освіти. При цьому потрібна ефективна взаємодія між освітньо-виховними закладами всіх рівнів та виробничими підприємствами.

Відповідно до вищезазначеної проблеми, О. Коваленко пропонує концептуальний проект створення комплексної безперервної системи освіти і виховання у сфері енерго- і ресурсозбереження. Метою цього проекту є розробка, теоретичне обґрунтування і експериментальна перевірка комплексної системи підготовки і підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних кадрів, спрямованої на вирішення стратегічної проблеми підвищення енергоефективності народного господарства України [4].

На думку О. Глушенка, проблема оновлення змісту професійної освіти з урахуванням енергоефективного компонента не втрачає актуальності і потребує термінового вирішення. Професійна підготовка і становлення кваліфікованого працівника здійснюється у професійно-освітньому просторі. Саме професійно-освітній простір як система, відкрита

і нерівноважна, дозволяє забезпечити формування професіоналізму в умовах постіндустріального суспільства, характеризується прискоренням темпу суспільних процесів, зростаючою складністю професійних завдань і тотальною інформатизацією [1].

Професійно-освітній простір людини (суб'єкта діяльності) у найзагальнішому значенні об'єднує світ професій, професійну освіту і суб'єкти діяльності при оволодінні певною кваліфікацією (професією).

Професійно-освітній простір підготовки фахівців у галузі енергозбереження та енергоефективності об'єднує сукупність освітніх технологій і дескриптори кваліфікацій (знання, вміння, компетенції, а також соціально професійні якості суб'єктів діяльності).

Нова роль інновацій в інтеграції результатів навчання визначається осмисленням усього, що доводиться поєднувати людині в сучасних умовах. Це приводить до переоцінки значущості всієї сукупності загальноосвітніх предметів і дисциплін, пов'язаних з інноваційною діяльністю, що формують надпредметні компетенції (аналіз, систематизація, пошук і підбір алгоритму тощо). У розуміння інноваційного мислення включені такі уявлення і навички:

- я знаю сферу, в якій я зможу створювати інновації;
- я розумію, які процедури мені потрібно пройти;
- я знаю, які є технології, за допомоги яких я зможу створювати нове.

Застосування інноваційних освітніх технологій дозволить забезпечити прогресивний характер професійної освіти і сприятиме розвитку професіоналізму, що виражається у вільному володінні знаннями, вміннями та навичками (базовими і процедурними), стійко вираженими соціально і професійно значущими якостями при дотриманні морально-професійних норм поведінки [6].

На нашу думку, формування необхідної системи компетенцій повинно забезпечуватись за рахунок розробки і застосування інтерактивних навчальних середовищ, що дозволить безпосередньо управляти ходом практичного навчання, реалістично моделювати професійні ситуації і відпрацьовувати професійні завдання, орієнтовані на зміст і структуру професійної діяльності фахівців у галузі енергозбереження.

У зв'язку з цим вважаємо доцільним інтегрувати у зміст навчальних програм предметів загальнопрофесійної, професійно-теоретичної й професійно-практичної підготовки навчальний матеріал, який дозволить майбутнім фахівцям досягти високої культури енергоспоживання у своїй майбутній виробничій діяльності. Важливе значення при цьому має чітко виражене урахування принципів відбору навчального матеріалу та його структурування.

Для реалізації поставленої мети необхідне виконання низки взаємопов'язаних завдань (етапів), які в комплексі відтворюють суть і основний зміст проекту:

- аналіз і систематизація напрацювань у напрямках вирішення науково-технічних і педагогічних проблем енерго- і ресурсозбереження;
- розробка навчальних програм, методик викладання та комплектів повного методичного забезпечення курсів «Основи енерго- і ресурсозбереження» для навчальних закладів різних рівнів (шкіл, ПТНЗ, коледжів, ВНЗ);
- розробка проектів лабораторної бази;
- організація і виконання науково-дослідних розробок (держбюджетних, госпдоговірних та студентських із науково-педагогічних і інженерно-технічних питань енерго- і ресурсозбереження);
- розробка програм і методичного забезпечення для курсів підвищення кваліфікації педагогічних і інженерно-технічних кадрів з питань енерго- і ресурсозбереження;
- теоретичне обґрунтування й експериментальне відпрацювання основних положень комплексної системи підготовки кадрів для вирішення проблем енерго- і ресурсозбереження.

Висновки. Отже зміст професійної підготовки з урахуванням енергоефективної компоненти має важливе значення для формування у майбутніх фахівців системного, цілісного, послідовного, логічного мислення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки явищ (подій, фактів), виділяти головне і другорядне, визначати змістове навантаження наукових понять, аналізувати й узагальнювати емпіричні дані, робити висновки, знаходити докази, обґрунтовувати власну точку зору, що в умовах інтелектуалізації виробництва посилює їх конкурентоспроможність і розширює перспективи професійної діяльності.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні шляхів реалізації енергозбереження як освітньої інновації при підготовці фахівців різних напрямів.

Список використаних джерел

1. Глущенко О.В. Оновлення змісту професійної освіти з урахуванням енергоефективного компонента / О.В. Глущенко // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). Т. 2.; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України; за заг. ред. В.О. Радкевич. – К. : ПІТО НАПН України, 2012. – 116 с.
2. Егоров А. А. Энергосбережение как стратегическая инновация /А. А. Егоров, В. Ю. Михайлов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://esco-ecosys.narod.ru/2003_8/art34.htm
3. Коваленко О. Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання

- України до Болонського процесу: монографія / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко / Укр. інж.-пед. акад. – Х.: УІПА, 2007. – 162 с.
4. Обстеження технологічних інновацій промислового підприємства: наказ Держкомстату України від 09.09.2003 р. № 290 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ua-zakon.com>.
 5. Ратушняк Г. С. Інноваційні методики підготовки фахівців з управління енергозберігаючими проектами в біоконверсії / Г. С. Ратушняк, О. Г. Ратушняк, К. В. Анохіна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 24 ; редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ «Планер», 2010. – С. 460-464.
 6. Про енергозбереження: Закон України від 01.07.1994 № 74/94-ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua>

Проанализированы современные подходы к исследованию проблемы энергосбережения. Исследовано энергосбережение как образовательную инновацию. Предложены пути внедрения энергоэффективной компоненты в содержание профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *энергосбережение, энергоэффективность, профессиональная подготовка, образовательная инновация.*

Current approaches to the problem of energy conservation were analyzed. Energy conservation as an educational innovation was studied. Ways to implement energy-efficient components in the content of the training were proposed.

Keywords: *energy conservation, energy efficiency, training, educational innovation.*

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ТА СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ. ДОСВІД ТА РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

*Тетяна Ключкович
Павло Колесник, І.Шушман,
Антоніна Кедик
Лариса Марчук, Олена Яцина
Магдалина Опачко, Людвик Шимон
Олена Остапчук
Olha Ratiyevych
Галина Розлуцька
Людмила Смигур
Староста Володимир, Рішко Олена
Вікторія Фурман
Тетяна Якимович*

УДК 378.1; 437.6

Тетяна Ключкович

ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ СЛОВАЧЧИНИ В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглянуто деякі аспекти розвитку словацької вищої освіти в контексті європейської інтеграції. Зроблено висновок про значні зміни в системі вищої освіти Словаччини, орієнтовані на оновлення її структури та нормативно-правового забезпечення, модернізацію змісту і методів підготовки фахівців.

Ключові слова: Словацька Республіка, реформа вищої освіти, європейська інтеграція, Болонський процес.

Кожна з країн-учасниць Болонського процесу пройшла свій унікальний шлях у реалізації базових завдань реформування системи вищої освіти, досягаючи успіхів і долаючи актуальні виклики. Підписання Словацькою Республікою (далі – СР) в червні 1999 р. Болонської декларації про єдиний європейський простір освіти [6] стало важливим імпульсом європеїзації національної вищої освіти країни.

Проблема реформування вищої освіти в контексті впровадження Болонського процесу перебуває у фокусі уваги словацької науки, що відповідно позначається і на рівні дослідження проблеми. Сучасний стан, перспективи і проблеми підготовки вчителів у Словаччині досліджують Я. Бургерова, Б. Косова, Н. Крайчова, А. Петрасова, Ш. Порубський, М. Радек та ін. Окремі аспекти розвитку словацької вищої освіти висвітлені в працях вітчизняних учених: А. Вієгорової (педагогічна підготовка викладачів), В. Старости (педагогічна практика студентів), Г. Товканець (економічна вища освіта) та ін.

У рамках цієї статті з'ясовуються особливості модернізації системи вищої освіти Словацької Республіки в контексті впровадження Болонського процесу.

30 серпня 2000 р. урядом М.Дзурінди було ухвалено Проект концепції подальшого розвитку вищої освіти в Словаччині на XXI століття [7], в якому зафіксовано стан розвитку вищої освіти Словаччини, встановлено орієнтири і механізми змін, підтверджено необхідність рухатися в напрямі гармонізації словацької вищої освіти із загальноєвропейськими цілями Болонського процесу. Критично оцінюючи стан словацької вищої освіти, окреслюючи її проблемні поля, концепція стала ідеологічною і матеріальною основою для підготовки нового закону про вищу освіту [2, с.30].

Серед основних стратегічних цілей, висунутих у концептуальних документах кінця 1990-х – початку 2000-х рр., можна виокре-

мити такі: автономізація вищих закладів освіти; поліпшення матеріальної бази вузів та їхнього фінансового забезпечення; структурні зміни змісту вищої освіти; підвищення якості вищої освіти; розширення її доступності за рахунок упровадження нових форм навчання; мотивація громадян до безперервного навчання впродовж життя тощо.

Активізація діяльності щодо європеїзації вищої освіти ЄР прослідковується щонайменше у двох напрямках: перший – це створення правових основ шляхом ухвалення нормативних актів, другий – практичні дії з реалізації норм та інші ініціативи в освітньому процесі.

Базові нормативні рамки щодо поступової реалізації Болонського процесу були створені в 2002 р. Законом «Про вищі школи» [9] і постановою Міністерства освіти ЄР «Про кредитну систему навчання» [8].

Новий Закон «Про вищі школи» [9], що вступив у дію 1 квітня 2002 р., урегулював широкий спектр питань щодо правового положення вузів, їх фінансування та управління, навчальних програм та спеціальностей, акредитації, статусу викладачів і студентів, їх соціальної підтримки та ін.

Законодавчі нововведення істотно посилили автономію вузів, зокрема фінансову. Було запроваджено систему диверсифікації фінансових надходжень, що дозволило вузам залучати кошти з багатьох джерел шляхом власної діяльності, корпоративних грантових проектів, а також вузи стали власниками державного майна, яким раніше розпоряджалися як бюджетні організації.

Закон «Про вищі школи» від 2002 р. регламентував структурний поділ вузівської системи, виокремивши три типи навчальних закладів: громадські, державні та приватні, а також передбачив можливість діяльності іноземних вузів. Також у 2002 р. було узаконено кількість вузів: 19 громадських, 3 державні, 1 приватний [9, с.1508-1510].

У вузах запроваджено навчальні програми й академічні ступені трьох рівнів Болонського типу: 1) бакалаврський (Bc.); 2) магістерський (магістр – Mgr., Mgr.art.), інженерський (інженер – Ing., Ing.arch.), докторський (доктор – MUDr., MVDr.); 3) докторантський (доктор – PhD, ArtD, ThLic.). Згідно з параграфом 62 узаконено кредитну систему навчання у всіх вузах Словаччини.

Даючи оцінку Закону «Про вищі школи», Б.Косова та Ш.Порубський підкреслюють, що з одного боку закон сприяв якісно новому, динамічному розвитку вузів, але з іншої – залучив словацьку вищу освіту до всіх позитивів і негативів Болонського процесу [3, с.109].

У період другого терміну діяльності уряду М.Дзуринди (з 2002 по 2006 рр.) відбувається імплементація реформи вищої освіти. Відповідно до нормативних документів впроваджується кредитна система навчання на базі Європейської системи трансферу кредитів (ECTS), спрямована на підвищення мобільності навчання студентів. У процесі реформу-

вання реструктуризується система навчальних спеціальностей щодо їх кількості та змісту.

З урахуванням міжнародної стандартної класифікації освіти ICSED 97 у 2004-2005 рр. була структурована система педагогічних спеціальностей (див. табл.).

Таблиця

Система педагогічних спеціальностей

Навчальні спеціальності групи 1. Виховання і освіта
1.1.1. Навчання академічних предметів
1.1.2. Навчання професійних предметів і практична підготовка
1.1.3. Навчання мистецько-виховних та виховних предметів
1.1.4. Педагогіка
1.1.5. Дошкільна та початкова педагогіка
1.1.6. Спеціальна педагогіка
1.1.7. Медична педагогіка
1.1.8. Логопедія
1.1.9. Андрагогіка
1.1.10. Професійна дидактика

Вступ Словаччини до Європейського Союзу (ЄС) у 2004 р. додав імпульсів реформуванню освіти в контексті виконання політичних планів і зобов'язань уряду, а також положень, зафіксованих у міжнародних угодах щодо розвитку Болонського процесу (Празьке комюніке в 2001 р., Берлінське комюніке в 2003 р. тощо).

Закон «Про вищі школи» постійно оновлюється і вдосконалюється. Так у 2007 р. було запроваджено загальнонаціональний реєстр студентів і викладачів, розширено перелік можливих джерел фінансування вузів, вдосконалено систему соціальної підтримки студентів та ін. Оновлений в 2008 р. Закон «Про вищі школи» доповнив, зокрема структурування вузівської системи, ввівши такі категорії: «університетська вища школа», «фахова вища школа», «вища школа». Зміни до Закону в грудні 2012 р. новелізували положення щодо обліку діяльності вузів, їх політики із забезпечення якості навчання, стипендійного забезпечення тощо.

Таким чином нормативно-правове регулювання в СР постійно оновлюється з метою вдосконалення різних аспектів діяльності вузів і функціонування вищої освіти в цілому.

Впровадження Болонського процесу загалом позитивно позначилося на розвитку національної вищої освіти, її інтеграції у європейський освітній простір, однак з'явилися і деякі труднощі чи виклики, з якими

зіткнулися вузи в процесі адаптації. Зокрема, Б.Косова і Ш.Порубський підкреслюють, що словацький варіант європеїзації вищої освіти здійснювався директивно без огляду на стан та традиції вузів, слабо узгоджувався з принципом поступової гармонізації Болонського процесу з національною системою освіти [3, с.109-110]. Поряд з декларуванням посилення автономізації вузів на практиці часто формувалися умови залежності словацьких вузів від державно-адміністративних структур, що не відповідало трендам європейського розвитку.

Стандартизація навчання за трансферною системою ECTS сприяла демократизації, гнучкості системи вищої освіти в контексті індивідуального вибору темпу і місця навчання, що було надзвичайно важливо для студентів різних форм навчання. Водночас кредитна система підвищила відповідальність студентів за організацію і етапи свого навчання.

Очевидним наслідком реформування стало поглиблення інтернаціоналізації вищої освіти і науки, що сприяло розширенню багатосторонньої взаємодії словацьких вузів, підвищенню їх конкурентоспроможності та відкритості, поліпшенню якості навчання та досліджень. Словаччина долучилася до програм ЄС у сфері освіти, науки та фахової підготовки, що передбачають мобільність студентів та викладачів, партнерську участь вузів у спільних проектах [1, с.76].

Посилення європейського вектору в функціонуванні словацьких університетів здійснюється шляхом впровадження нових дисциплін з європейською тематикою, а також поступової інституціалізації європейської проблематики через центри, кафедри та інститути європейських досліджень. Тематика європейських студій імплементується до навчальних програм суспільно-гуманітарних спеціальностей, а також технічних, природничих напрямів з метою розширення бази знань для майбутніх фахівців європейського рівня.

Однією з особливостей розвитку вищої освіти в Словаччині є стрімке зростання кількості нових вузів, у т.ч. приватних, що сприяє плюралізації в наданні освітніх послуг, конкуренції між вузами та децентралізації управління освітою. Функціонування приватних вузів свідчить, що вища освіта є предметом інтересу і обов'язків не тільки держави. Якщо в період з 1959 по 1990 рр. створено 6 нових вузів, то в 1991-1992 рр. – 5, в 1993-1997 рр. – 7, в 1998-2006 рр. – 12 [5, с. 11]. Враховуючи значну кількість вищих навчальних закладів в Словаччині (державних – 3, громадських – 20, приватних – 13 [4]), у короткостроковій перспективі створення нових вузів не очікується.

Зростання кількості державних і громадських вузів зумовлює необхідність збільшення їх фінансування. Державні фінансові видатки на освітню сферу в період з 1990 по 2008 р. збільшилися в 2,2 раза, а на вузи у період з 2002 по 2008 р.– в 1,7 раза [5, с.33]. Рівень видатків з бюджету на освіту і науку в Словаччині є одним з найнижчих показників як серед старих, так і нових членів Європейського Союзу.

Нинішня система державного фінансування в СР не дозволяє у повній мірі забезпечити потреби університетів і потребує оптимізації. Саме тому перспективним видається пошук альтернативних джерел фінансування через надання платних освітніх, консультативних послуг, поглиблення фінансової співпраці між вузами, отримання грантів, розробка інвестиційних програм розвитку університетів тощо.

Ефективним засобом забезпечення якості освіти є постійний моніторинг освітнього процесу. В цьому аспекті важливим є дослідження рейтингових агентств з оцінками якості освіти у вузах Словаччини. Рейтингові інституції діють на міжнародному, європейському та національному рівнях (Academic Ranking of World Universities, European University Association, Akademická rankingová a ratingová agentúra) і здійснюють систематичний збір, оцінювання й розповсюдження інформації про функціонування освітньої системи, при цьому оцінюючи якість вищої освіти на основі власних критеріїв. Оцінка якості рейтинговими інституціями має важливе значення з огляду на те, що фіксує сучасний стан освітньої системи і прогнозує її розвиток, а також може здійснювати вплив на вдосконалення навчального процесу в цілому.

Попри наявність проблемних сфер, у контексті реалізації Болонського процесу в Словаччині відбулися значні зміни в системі вищої освіти, орієнтовані на оновлення всіх її структур та нормативно-правового забезпечення, модернізацію змісту і методів підготовки фахівців у процесі входження до європейського освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Ключкович Т.В. Етапи та особливості трансформації системи вищої освіти в Словачкій Республіці в кін. ХХ – на поч. ХХІ століття /Т.В. Ключкович // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород, 2013. – Вип. 27. – С. 74-78.
2. Educational System in Slovak Republic. – Bratislava: Institute of Information and Prognoses of Education, 2005. – 42 s.
3. Kosová B. Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989 / Beata Kosová, Štefan Porubský. – Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici , 2011. – 168 s.
4. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.minedu.sk/vysoke-skoly-v-sr/>
5. Rádek M. Vysoké školstvo na Slovensku – realita, problém a možné riešenia / Miroslav Rádek a kol. – Bratislava : EPPP, 2008. – 38 s.
6. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

7. Uznesenie vlády SR 685/2000 z 30. augusta 2000 k návrhu koncepcie ďalšieho rozvoja vysokého školstva na Slovensku pre 21. storočie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vlada.gov.sk/>
8. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 614/2002 Z.z. z 27. septembra 2002 o kreditovom systéme štúdia // Zbierka zákonov. – 2002. – Čiastka 239. – S. 6250- 6264.
9. Zákon č. 131/2002 Z.z. z 21. februára 2002 o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Zbierka zákonov. – 2002. – Čiastka 58. – S. 1462-1514.

В статье рассмотрены некоторые аспекты развития словацкого высшего образования в контексте европейской интеграции. Сделан вывод о значительных изменениях в системе высшего образования Словакии, которые ориентированы на обновление ее структур и нормативно-правового обеспечения, модернизацию содержания и методов подготовки специалистов.

Ключевые слова: Словацкая Республика, реформа высшего образования, европейская интеграция, Болонский процесс.

The article deals with the development of Slovak higher education in the context of European integration. The conclusion is made about the significant changes of higher education of Slovakia which are aimed at the refreshment of the branches and regulatory support, contents modernization and methods of the specialists training.

Keywords: Slovak Republic, reform of higher education, European integration, the Bologna process.

УДК 378.091.313

Павло Колесник, Іванна Шушман, Антоніна Кедик

**ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ
У НАУКОВО-ТРЕНІНГОВОМУ
КОНСУЛЬТАТИВНО-ДІАГНОСТИЧНОМУ ЦЕНТРІ
СІМЕЙНОЇ МЕДИЦИНИ
ТА ДОЛІКАРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФПО УЖНУ**

У статті наведено інформацію щодо ефективності тренінгових занять у системі підготовки сімейних лікарів. Згідно з отриманими результатами, вихідний рівень знань з обраної тематики у понад третини лікарів не досягав середнього рівня. Тренінги як практична методика підготовки сімейних лікарів дає майже 100 процентний результат засвоєння інформації.

Ключові слова: *тренінговий центр, інноваційні методи навчання, семінар-тренінг, сімейна медицина.*

Вступ. У зв'язку з обраним в Україні напрямом розвитку первинної медичної допомоги на засадах загальної практики-сімейної медицини (ЗПСМ), виникла необхідність впровадження інноваційних методів підготовки, зокрема тренінгів. Проведення семінарів-тренінгів для лікарів ЗПСМ суттєво відрізняється від прийнятого у класичних вітчизняних ВНЗ формату лекційних, семінарських та практичних занять, і що може підвищити ефективність подання і засвоєння практичних знань лікарями ЗПСМ [1].

Згідно зі світовими даними щодо ефективності різних форм навчання, класичне лекційне подання інформації дає найменший відсоток засвоєння матеріалу (5%), а найкраще засвоєння матеріалу відбувається під час навчання інших (90%) та виконанні практичних дій (75%) [2].

Тренінг – це форма групової роботи, яка забезпечує активну участь і творчу взаємодію учасників між собою і викладачем, що дозволяє максимально збільшити ефективність засвоєння матеріалу. Як форма педагогічного впливу, тренінг передусім передбачає використання активних методів групової роботи (таб. 1).

Таблиця 1

Активні методи навчання

Методика	Мета
«Мозковий штурм»	Зібрати різноманіття ідей у групі з конкретної тематики
Робота в малих групах	Підвищити ступінь залучення слухачів і спрямувати їх вчитися один в одного

Демонстрація	Продемонструвати слухачам правильний спосіб здійснення конкретних дій
Ситуаційні задачі	Закріпити отримані знання, використовуючи концепції і нові знання під час розгляду реальних життєвих ситуацій
Рольові ігри	Провести демонстраційний показ конкретних видів діяльності або відпрацювати визначені навички
Зворотний зв'язок	Оцінити навчальну та емоційну реакцію слухачів щодо почутого чи побаченого

Інноваційні методи активного навчання використовуються для тренування та розвитку творчого мислення, формування відповідних практичних умінь і навичок.

Тренінг є ретельно спланованим процесом надання чи поповнення знань, відпрацювання умінь і навичок, зміни чи оновлення певних ставлень, поглядів і переконань (таб. 2) [2, 3].

Таблиця 2

Структура тренінгового заняття



У рамках пілотного проекту для оцінки ефективності впровадження тренінгів, з метою навчально-методичної підготовки лікарів у НТКДЦ СМДД можна навести організоване в рамках проекту “Безперервне професійне навчання лікарів”.

Матеріали і методи. З метою оцінки ефективності тренінгових занять та оцінки рівня знань сімейних лікарів Закарпаття нами було проведено вхідне та вихідне тестування. Тести включали 20 запитань, які відповідали тематиці тренінгу, мали 4 варіанти відповідей і тільки одну правильну. Правильна відповідь оцінювалася в один бал, відповідно максимальна кількість балів – 20. Запитання на початку та в кінці тренінгу були ідентичними.

Статистична обробка даних, зокрема визначення Т-тесту, проводилася за допомогою програми Microsoft Excell 2007.

Результати дослідження та їх обговорення. Нами було проведено 10 тренінгів, п'ять з яких на тему «ГРЗ, ГРВІ та їх ускладнення у практиці сімейного лікаря» (далі Тема – 1) і п'ять на тему «Метаболічний синдром у практиці сімейного лікаря» (далі Тема – 2).

Загальна кількість лікарів, які взяли участь у тестуванні, становила 134 особи, з яких за темою 1 – 65 осіб, за темою 2 – 69 осіб.

В якості вдалого прикладу тренінг для сімейних лікарів «ГРЗ, ГРВІ та їх ускладнення – практичний підхід сімейного лікаря».

Перш за все, учасники були ознайомлені із структурою тренінгового дня, їм була надана інформація про тривалість та місце проведення семінарів а також здійснене вхідне тестування за тематикою тренінгового дня. На початку семінару для всіх присутніх була проведена вступна лекція за обраною тематикою, яка мала не тільки ознайомлювальний, але і мотиваційний характер. Виклад матеріалу проводився з використанням методик «мозкового штурму», роботи в малих групах, розбір клінічного випадку. Будь-який тренінг реалізується шляхом інтерактивного навчання, тобто навчання в процесі практики, тому для підвищення ефективності проходження занять присутніх було розділено на дві рівні групи з 15 осіб. Процес розподілу проходив не випадковим чином, а шляхом цілеспрямованого створення неоднорідних груп за віком (групи включали лікарів-інтернів, а також лікарів-практиків з різним стажем професійної діяльності), що на думку організаторів дозволяло розглядати проблему з практичної та теоретичної точок зору, а також з'являлася можливість обміну досвідом. Завдяки володінню навичками фасилітації, тренери нівелювали віковій відмінності всередині групи, завдяки чому учасники вільно висловлювали свої думки. У двох створених групах одночасно проводилися семінари з актуальних проблем респіраторних захворювань та підходів до їх діагностики та лікування.

Тривалість семінарів була однаковою – 45 хвилин, що дало можливість ефективно здійснювати ротацию груп, таким чином всі учасники почергово брали участь у кожному семінарі. З метою зменшення інтелектуального навантаження та відновлення розумового потенціалу, після кожного проведеного семінару передбачався нетривалий відпочинок (5-15 хвилин). Після вступної інтерактивної лекції про розбір клінічного випадку, діагностику і лікування «віртуального пацієнта», заснованих

на уніфікованому клінічному протоколі з такої патології, передбачалась кава-брейк.

Хоча проблематика семінарів відповідала загальній тематиці «ГРЗ і ЗРВІ та їх ускладнення», однак методики їх проведення для кожної групи суттєво відрізнялися, що посилювало зацікавлення і увагу учасників тренінгів. Так, семінар №1 (тема: «Небулайзерна терапія ускладнень ГРЗ») був проведений за методикою роботи в малих групах, за допомоги якої підвищувався ступінь залучення слухачів, надавалася можливість для обміну досвідом і створювалося відчуття колективу в групі. Крім того, у семінарі була використана методика демонстрації методу небулайзерної інгаляції, учасникам пропонувалося підібрати дози препаратів для небулізації певним пацієнтам різних вікових груп. Кожній групі тренер давав індивідуальне завдання, результати якого презентувалися всій аудиторії з послідуочим їх обговоренням. З метою закріплення отриманих знань та застосування їх у практичній діяльності, учасникам пропонувалися ситуаційні задачі, максимально наближені до життєвих реалій.

Семінар №2 (тема: «Отоскопія у практиці сімейного лікаря») проходив у формі презентації відеоряду – фотографій етапів отоскопії з поясненнями і інтерактивним поданням матеріалу, що дало змогу учасникам не тільки розпізнати різні патології під час проведення цієї практичної маніпуляції, але й залучитися до диференційної діагностики різноманітних клінічних випадків. Систематизований виклад матеріалу дозволив надзвичайно легко засвоювати значний обсяг інформації. Крім того, лікарі мали можливість опанувати методику проведення отоскопії та відпрацювати навичку на добровольцях-колегах.

Після проведених практичних семінарів всім учасникам було подано ще одну інтерактивну лекцію за темою «Рациональна антибактеріальна терапія ускладнень ГРВІ та ГРЗ», після чого було проведене вихідне тестування.

Наприкінці тренінгового дня був проведений зворотний зв'язок з метою обговорення позитивних і негативних моментів тренінгу. Кожен мав можливість висловити свої враження, пропозиції та виділити те, що стало новим та найбільш цікавим особисто для нього.

Середній результат вхідного тестування за Темою – 1 становив 6,5 бала (32,5 % правильних відповідей), а за Темою – 2 – 8,2 бала (41% правильних відповідей). Таким чином, рівень знань лікарів до тренінгу був нижче середнього, а отже вибрана нами тематика семінарів була вкрай актуальною.

Середній результат вихідного тестування за Темою – 1 становив 15,3 бала (76,5 % правильних відповідей), за Темою – 2 – 13,7 бала (69 % правильних відповідей, рис. 1). Отже, рівень знань лікарів зріс на 44 % (на 8,8 правильних відповідей більше) та на 28 % відповідно (на 5,5 правильних відповідей більше).

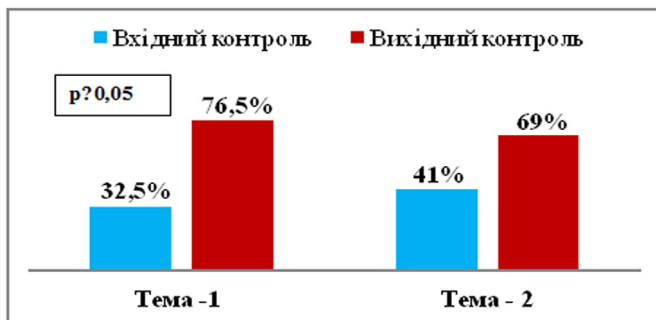


Рис. 1. Рівень знань до та після проведеного тренінгу

Кількість лікарів, які правильно відповіли на половину тестових запитань (отримали 10 та більше балів із 20 максимальних) за Темою – 1 на вхідному тестовому контролі, становила 11 осіб (17 %), причому на вихідному контролі всі лікарі дали більше половини правильних відповідей (100 %).

Кількість лікарів, які правильно відповіли не менш, ніж на половину запитань вхідного тестування за Темою – 2, становила 12 осіб (17,4 %), на вихідному контролі знань 64 особи отримали більше 10 балів (92,7 %). Таким чином, після проведених семінарів-тренінгів майже всі лікарі мали рівень знань вище середнього (рис. 2).

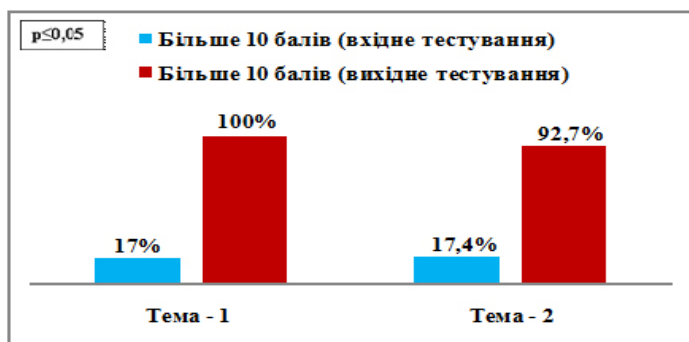


Рис. 2. Ефективність тренінгових занять

Висновки

1. Вихідний рівень знань лікарів за тематикою тренінгів становив 6,5 та 8,2 бала відповідно, що є показником нижче середнього і водночас підтверджує актуальність вибраної тематики тренінгів.

2. Приріст середнього балу після проходження тренінгів становив 44% за темою – 1 та 28% за темою – 2.

3. Після проходження тренінгів майже 100% лікарів мали рівень знань вище середнього, що свідчить про високу ефективність тренінгових занять.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Р.С. Гуревича – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.
2. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник-госарій / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Т. Є. Рак. – Львів: СПОЛОМ, 2011. – 136 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [гол. ред. В. Г. Кремень] . – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под. ред. Е. С. Полат. – 2-е изд., стер. – М. : Издат. центр Академия, 2005. – 272 с.
5. Фурс М. В. Интерактивные формы обучения – средство повышения уровня профессиональной подготовки студентов / М. В. Фурс // Вестник высшей школы. – № 10. – Ноябрь. – 2011. – С. 29.
6. Steimle Y., Gurevych I. Muhlhauser M. Notetaking in Universite Corses and its Implications on e-learning Systems. In: Tagungsband der 5.e. – Learning Fachtagung Informatik, Siegen, Germany, P. 45-56.

В статіє приведена інформація относительно ефективности тренінгових занять в системі підготовки сімейних лікарів. Согласно полученным результатам, исходный уровень знаний по выбранной тематике у более чем трети врачей был ниже среднего уровня. Тренинги как практическая методика подготовки семейных врачей дает почти 100 процентный результат усвоения информации.

Ключевые слова: *тренинговый центр, инновационные методы обучения, семинар-тренинг, семейная медицина.*

The article presents information about the effectiveness of training sessions in education of family physicians. According to the results the initial level of knowledge on selected topic of more than a third of doctors was less than average one. Training, as a practical method of preparation of family doctors, gives almost 100% result of information assimilation.

Keywords: *training center, innovative teaching methods, training seminar, family medicine.*

УДК 371.134

Лариса Марчук, Олена Яцина

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Трансформація вищої освіти вимагає, в першу чергу, вирішення таких нагальних питань, як орієнтація на людину як самореалізовану особистість. Молоде покоління вступає в життя в умовах формування інформаційного суспільства, де освіта, знання, володіння інформацією стають основними ресурсами, що забезпечують життєвий успіх. В статті розглядається роль психологічного супроводу фахової підготовки психолога в умовах трансформації освіти.

Ключові слова: майбутній фахівець, особистість, професійне становлення, професійна картина світу, мислення.

Постановка проблеми. Трансформація системи освіти означає введення її у відповідність з вимогами сьогодення, вона є тією відповіддю на цивілізаційні виклики, з якими зустрічається останнім часом наше суспільство. Трансформація повинна починатися не з інституційних змін, а з прояснення місця і ролі освіти в соціальних процесах. Молоде покоління вступає в життя в умовах формування інформаційного суспільства, де освіта, знання, володіння інформацією стають основними ресурсами, що забезпечують життєвий успіх. Трансформація вищої освіти вимагає, в першу чергу, вирішення такого нагального питання, як орієнтація на людину як самореалізовану особистість. Відтак головною метою вважаємо спрямування особистості на розвиток ідеї самореалізації, що перетинається із поняттям особистісного зростання, свободи та відповідальності. У сучасній психології самореалізація визначається як свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її діяльності, що приводить її до сприйняття себе як суб'єкта життєдіяльності, де важливу роль відіграє активність особистості. З огляду на вищезазначене, вимагають негайного обґрунтування і розробки системи психологічного супроводу особистості в процесі її цілісного професійного становлення [7].

Потреби сьогодення вимагають від фахівця не лише знань і механічних умінь, але й здатності критично осмислювати проблеми сучасного світу, творчо підходити до їх подолання і з усією відповідальністю брати участь у творчій трансформації реальності. Це стосується і майбутніх психологів, ефективність професійної діяльності яких залежить від цілісної готовності до неї, автентичності їх особистості, що, у свою чергу, забезпечується успішністю професійного розвитку на етапі навчання у вищому навчальному закладі. Тому важливим завданням університетської освіти, крім передачі знань і умінь, стає формування особистості професіонала, сприяння його

ідентифікації з професією, засноване на врахуванні психологічних закономірностей процесу професіоналізації. У зв'язку з цим досить важливим є емоційна підтримка студента-психолога, здатна стабілізує впливати як на самооцінку, так і на прагнення до особистісної цілісності. Однією з умов досягнення поставленої мети є запровадження багатоступеневого психологічного супроводу професійної підготовки студентів-психологів.

Аналіз актуальних досліджень. За результатами проведеного теоретичного аналізу проблема підготовки фахівця у ВНЗ досліджувалася в роботах Г.Б Аكوпова (соціальна психологія вищої освіти), А.А. Вербицького, М.М. Кашапова (форми і методи активного навчання у вузі), Б.А. Вяткіна, Є.А. Климова, В.С. Мерліна, М.Р. Щукіна (індивідуальний стиль діяльності, спілкування та активність), О.Н. Леонтєва, В.Д.Шалрікова (роль мотивації в навчанні), Б.Г. Ананьєва, А.В. Дмитрієва, Б.Б. Косова, В.Т. Лісовського, Н.М. Пейсахова, та ін. (розвиток особистості студента в процесі навчання) та Н.В. Кузьміна мотиваційно - професійна спрямованість студентів. А також досліджувалася навчальна діяльність студентів (Р.С. Вайсман; А.І. Гебос, С.М.Джакупов, А.А.Зотов, Є.П.Льїн); адаптація студентів до вузу (Л.А.Ахтарієва, Р.Р.Бібріх, К.Є.Глазунова, В.Т. Сосновський, А.О.Шиян, В.А.Якунін та ін.); вивчалися етапи професійного становлення студентів (З.А. Оруджев, Г.Т. Хаопян, Е.Ф. Зеєр); співвідношення здібностей, інтересів, індивідуально-особистісних особливостей у формуванні професійно-важливих якостей фахівця (Е. Ф. Зеєр, Є. А. Климов, Т. В. Кудрявцев та ін.).

Метою статті є визначення ролі психологічного супроводу студента-психолога в умовах трансформаційних перетворень.

Виклад основного матеріалу. Однією з основних тенденцій сучасної психології стало висунення на перший план питань психологічного супроводу особистості, сприяння її розвитку, становленню і самореалізації на етапі вузівської освіти. Протягом останніх років у змісті освітньої діяльності поряд з навчанням і вихованням вводяться компоненти психологічного супроводу (М.Р.Бітянова, І.В.Дубровіна та ін.), підтримки (А.Г.Асмолов, А.Г.Лідерс, Н. Г.Щербанєва та ін.), вивчаються питання різних аспектів діяльності психологічної служби вузу (А.А. Бодальова, Ю.М. Забродіна, А.А. Захарова, П.Н. Єрмакова, В.А. Лабунська, В.А. Терьохіна, Г.Б. Скок, К.А. Абульханова, Б.Б. Косова, Ю.Б. Піковський, М.В. Латинська, Т.Н. Мартинова, Е.С. Глухова, А.Б. Холмогорова та ін.). Незважаючи на відмінність у розумінні суті і результатів освітнього процесу, що спостерігається у носіїв цієї позиції (А.Г. Асмолов, В.П. Бедерханова, О.С. Газман, В.І. Слободчиков, І.С. Якиманська та ін.), спільним є те, що основні пріоритети в навчанні повинні спрямовуватись на розкриття особистісного потенціалу людини, індивідуалізацію, конструювання щодо автономного внутрішнього світу. Найбільш інтенсивним періодом професіоналізації вважається навчання у ВНЗ, де сутність професійної освіти проявляється в можливості людини стати тим, ким вона здатна стати. Професій-

ний розвиток майбутнього психолога – це якісні зміни, що відбуваються в результаті функціонування внутрішніх джерел у процесі оволодіння професією в умовах вищого навчального закладу. Головними об'єктами фахового розвитку спеціаліста є такі інтегральні характеристики, як соціально-професійна спрямованість, фахова компетентність, професійно важливі якості і психофізіологічні властивості особистості.

Під час навчання у ВНЗ важливим є момент становлення професійної ідентичності. Нові вимоги соціуму до майбутнього фахівця, внутрішні протиріччя між засвоєним досвідом, сформованим образом «Я» і новим уявленням про зовнішню і внутрішню реальність, спричинюють кризу цього періоду. Тому, від вирішення кризи професійної ідентичності залежить подальша життєдіяльність особистості. Саме на цьому етапі професійної ідентифікації психологічний супровід забезпечить формування психологічної готовності до професійної діяльності, професійної свідомості, професійної ідентичності, тобто тих явищ, які створюють умови для подальшого професійного та особистісного саморозвитку професіонала.

У зв'язку з цим особливою актуальністю набувають дослідження, спрямовані на вивчення психологічних механізмів, що сприяють самоактуалізації особистості в професії, тобто тих особистісних (внутрішніх) і професійних (зовнішніх) складових, які допомагають їй більш ефективно здійснювати свій професійний розвиток.

На сучасному етапі розвитку вищої школи розроблені та широко впроваджуються в діяльність ВНЗ різноманітні технології психологічного супроводу професійно-особистісного розвитку студентів. До їх числа входять: технології організації діяльнісного простору; технології суб'єктивної самореалізації; технології продуктивної взаємодії; технології особистісної успішності; технології розвитку емоційної привабливості діяльності та ін. Перераховані технології супроводу студентів в освітньому просторі використовуються в ході проведення семінарів, колективів, майстер-класів, тренінгів, консультацій.

Сьогодні в науковій літературі немає однозначного підходу до поняття “психологічний супровід” та його змісту. Так, Ю.В.Слюсарев розглядає психологічний супровід як комплексний психологічний вплив на особистість, завданням якого є активізація саморозвитку людини [5].

С.П. Жданова вважає, що психологічний супровід – це системно організована робота психологічної служби, спрямована на професійний розвиток майбутнього фахівця в період вузівського навчання, розкриття потенційних можливостей студента, його індивідуальності, а також корекцію різного роду труднощів у його особистісному розвитку та саморозвитку [3]. Таким чином, під психологічним супроводом розуміємо систематичну роботу психологічної служби вишу, спрямовану на особистісний та професійний розвиток студента, на подолання труднощів, що виникають у процесі навчання і корекцію в емоційно-особистісній сфері, а також створення умов для успішної професіоналізації.

Відповідно до нормативних актів України (Положення про психологічну службу системи освіти України, 2009 р.) у вітчизняних ВНЗ психологічний супровід професійного розвитку майбутніх фахівців повинен реалізовуватись у межах діяльності психологічної служби і передбачати: сприяння повноцінному розвитку особистості студентів на кожному віковому етапі, створення умов для формування в них мотивації до самовиховання і саморозвитку, забезпечення індивідуального підходу до кожного учасника навчально-виховного процесу на основі його психолого-педагогічного вивчення, профілактику і корекцію відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку студентів. Актуальною проблемою психологічного супроводу студентів є пріоритет опори на внутрішній особистісний потенціал суб'єкта, його вибір і відповідальність за нього (І. В. Дубровіна, Е. Ф. Зеєр, Н. В. Калініна, Т. Я. Кіяшук, М. І. Плугіна, Н. С. Пряжников, М. І. Рожков). Психологічний супровід базується на ідеях посилення суб'єктності партнерів у спілкуванні, допомоги особистості в самостійному творчому розвитку.

Таким чином, зміст та завдання психологічного супроводу полягають у своєчасній допомозі і підтримці студента у його професійному становленні, де він, у рамках психологічної діяльності, стає суб'єктом взаємодії. Метою психологічного супроводу є організація співпраці з майбутнім фахівцем, спрямована на його самопізнання, пошук шляхів самоврядування внутрішнім світом і актуалізацію особистісно-професійного потенціалу, а не в тому, щоб констатувати рівень розвитку тих чи інших професійно важливих якостей.

Ця мета може бути реалізована тільки у разі, якщо початкова (визначення і формування готовності студентів до навчання у вузі, як основи розвитку компетентності на першому етапі навчання у вузі) і кінцева (формування у студента психологічної, професійної, творчої готовності до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, професійного саморозвитку) цілі діяльності стосовно особистості студента об'єднуються в єдине ціле. Е.Ф. Зеєр зазначає, що термін «супровід» визначається як «проходження поруч, разом з ким-небудь у якості супутника або поводиря» [4]. І далі: «психологічний супровід професійного становлення – це рух разом з особистістю, яка прагне змін, поруч з нею, своєчасну підказку можливих шляхів, при необхідності – допомога і підтримка». Таким чином, психологічний супровід – це цілісний процес вивчення, формування, розвитку та корекції професійного становлення особистості студента-психолога, чия діяльність, на думку О.О.Бодальова, носить творчий характер, базується на знанні психологічної суті процесів і явищ, широкої ерудиції, особистому досвіді, активному пошуку новаторських підходів та інноваційних технологій, особистої ініціативи та широкої професійної комунікабельності [1].

Тому в навчально-виховному процесі, по-перше, повинна бути установка на формування в особистості кожного студента-психолога

творчого мислення, що сприяє формуванню фахівця-дослідника, здатного самостійно виявити проблему, сформулювати її, знайти адекватні способи вирішення. Важливим завданням психологічного супроводу є формування вміння у студентів стимулювати потребу підвищення своєї психологічної освіченості: розуміння себе та інших, донести ідею можливості і необхідності власного розвитку, визначити переваги наявності психологічної компетентності у встановленні, здійсненні та підтримці взаємовідносин у процесі професійного спілкування та діяльності. Негативні тенденції у формуванні професійної самосвідомості студента говорять про необхідність спеціальної роботи з управління цим процесом, надання студентам своєчасної допомоги у формуванні адекватного “образу професійного Я”. Результатом цієї роботи стане формування активного суб’єкта професійного розвитку, здатного аналізувати свої життєві та професійні цілі, мотиви, можливості власної особистості і порівнювати їх з вимогами професійної діяльності. На нашу думку, при організації цілеспрямованої роботи у процесі зростання і розвитку особистості психолога, в рамках професійного навчання необхідно формувати позитивне ставлення студентів до майбутньої професії; розкривати сутнісні аспекти професійної діяльності, що відображають її мотиваційний потенціал, високу суспільну значимість; стимулювати пізнавальну активність, спрямовану на усвідомлення психологічних особливостей власної особистості та діяльності; формувати усвідомлену потребу у постійному, систематичному самопізнанні, рефлексії та професійному розвитку; використовувати різні форми психологічного тренінгу для позитивного розвитку і зміцнення Я-концепції.

Очевидно, психологічний супровід професійного розвитку студента-психолога за своїм змістом являє собою цілісну систему. Як будь-яка система, він складається з певних компонентів, а саме: системне та систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу студента-психолога відповідно до його актуального стану й перспектив професійного розвитку; створення психологічних умов для успішного навчання – активізація мотиваційної та рефлексивної складових його готовності до професійної діяльності; орієнтація навчальної і позанавчальної діяльності майбутніх психологів на забезпечення умов для успішного подолання нормативних і ненормативних криз їх професіогенезу. Реалізація психологічного супроводу можлива у формі індивідуально орієнтованої (викладач – студент; психолог – студент) й системно орієнтованої взаємодії (група супроводу – студент). Психологічний супровід доцільно розглядати як комплексний метод, який об’єднує науково-методичні підходи, спрямовані не тільки на особистісно орієнтовану професійну освіту майбутнього фахівця, але й на навколишнє середовище її життєдіяльності. Такий комплексний метод визначає нову позицію майбутнього фахівця через професійність, активність, дійовість, наступність. Тобто, психологічний супровід у процесі професійної освіти особистос-

ті – це комплексний метод забезпечення психологічної безпеки студентів, озброєння їх ресурсами для самостійної протидії різним негативним впливам, а також умінням формувати власний спосіб самозахисту та самовдосконалення шляхом свідомого цілеспрямованого навчання; досягнення фізичного, душевного та соціального пристосування до навколишнього середовища, “збереження всієї суми своєї соціальної цінності” [6]. Отже, серед основних завдань психологічного супроводу особистості у процесі професійної підготовки є: надання їй своєчасної допомоги та підтримки, навчання самостійному та відповідальному подоланню труднощів в особистісно професійному становленні. Необхідність вирішення цього завдання обумовлена, перш за все: соціально-економічною нестабільністю держави; індивідуальними психофізіологічними особливостями студентів; змінами в приватному житті кожної людини. Зрозуміло, що реалізація психологічного супроводу особистості можлива за наявності цілісної комплексної програми.

Згідно з дослідженням Е.Ф.Зеєра розробка зазначеної програми повинна ґрунтуватися на принципах: урахування потреб особистості у самоорганізації, самовизначенні і саморозвитку; визнання пріоритету індивідуальності та самоцінності студента, який із самого початку навчання є суб'єктом психологічного супроводу [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Психологічний супровід фахової підготовки спеціалістів слід розглядати як складову професійної освіти, спрямовану на допомогу студенту-психологу в контексті подолання ним труднощів професійного зростання, корекції деструктивних тенденцій особистісного розвитку, підвищення адаптованості до соціально-економічних змін, розвиток у нього позитивної професійної перспективи. Виходячи з суті досліджуваних теоретичних положень, стає можливим визначення основного змісту психологічного супроводу фахового становлення особистості. При цьому головним принципом психологічного супроводу виступає визнання права суб'єкта приймати рішення щодо шляхів свого професійного становлення та брати відповідальність за наслідки. Організація та забезпечення цілісної системи психологічного супроводу фахової підготовки психолога в умовах трансформації освіти, враховуючи, що готовність психолога до професійної діяльності формується протягом навчання у ВНЗ, охоплюючи етапи адаптації, інтенсифікації, ідентифікації, сприяє формуванню креативності та творчої активності. Для забезпечення високого рівня професійного становлення студента-психолога важливу роль відіграє розвиток його особистісних і професійних здібностей. Тому проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми: виявлено ряд питань, які потребують практичного вирішення у перспективі, зокрема розробки спецкурсів, тренінгу для студентів-психологів в умовах трансформації освіти.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Как становятся великими или выдающимися? / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.
2. Васильков В.М. Психолого-педагогічні особливості професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів в умовах сучасного освітнього простору / В.М.Васильков // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки.– № 28 (52): збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009.– С. 186-195.
3. Жданова С. П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / С. П. Жданова.– Томск, 2007.– 252 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студ. вузов. / Э.Ф.Зеер; 2-е изд. перераб. доп.–М.:Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.– 336 с.
5. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.01 / Ю.В.Слюсарев. – Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1992. – 16 с.
6. Система соціального і психолого-педагогічного супроводу дітей пільгових категорій: навч.-метод. посіб. / О.І.Василькова, І.В. Родигіна, М.І. Гринчук та ін. –Донецьк: ДонІППО «Витоки», 2006. – 206 с.
7. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія / В.М.Ямницький. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2006. – 362 с.

Трансформация высшего образования требует, в первую очередь, решения таких насущных вопросов, как ориентация на человека как самореализованную личность. Молодое поколение вступает в жизнь в условиях формирования информационного общества, где образование, знание, владение информацией становятся основными ресурсами, обеспечивающими жизненный успех. В статье рассматривается роль психологического сопровождения профессиональной подготовки психолога в условиях трансформации образования.

Ключевые слова: *будущий специалист, личность, профессиональное становление, профессиональная картина мира, мышление.*

Transformation of Higher Education requires primarily address such pressing issues as the orientation of man as a self-actualized personality. The younger generation comes into life in the emerging information society, where education, knowledge, ownership of information are the main resources that ensure success in life. The article deals with the role of psychological support in the professional training of psychologists in the conditions of transforming education.

Keywords: *future specialist, personality, professional formation, professional picture of the world, thinking.*

УДК 378.14

Магдаліна Опачко, Людвик Шимон

РЕАЛІЗАЦІЯ ЦІЛЕЙ І ЗАВДАНЬ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Реалізація основних положень Болонського процесу дозволила доволі ефективно оновити систему вищої освіти України в багатьох напрямках. Поруч із констатацією значних досягнень в реалізації Болонських реформ, зауважуються і проблеми, серед яких реформи ступенів і навчальних програм, забезпечення якості підготовки фахівців у сфері вищої освіти, визнання дипломів, мобільність викладачів і студентів, соціальний вимір функціонування сфери вищої освіти. Автори аналізують результати реформування вищої школи у контексті Болонського процесу і визначають завдання на перспективу у цьому напрямі.

Ключові слова: Болонський процес, досягнення і труднощі, завдання на перспективу.

Інформаційна цивілізація XXI ст., яка прийшла на зміну індустріальній цивілізації XX ст., об'єктивно вимагає глобальної соціальної трансформації, в основі якої лежать корінні соціокультурні, технологічні, гуманітарні й освітньо-інформаційні зміни. Україна обрала шлях на європейську інтеграцію, демократизацію суспільства і гуманітаризацію освіти, – а значить нелегкий шлях перетворень і реформ, зокрема і в контексті Болонського процесу. Болонським процесом прийнято називати діяльність європейських країн, спрямовану на узгодження системи вищої освіти.

У травні 2005 р. на зустрічі міністрів освіти в Бергені (Норвегія) Україна приєдналась до Болонського процесу. Тобто, незабаром відзначатимемо десятиліття, впродовж якого у національній вищій освіті здійснюється реалізація базових положень, задекларованих Болонськими угодами.

Це був складний період змін, що супроводжувався злетами і падіннями, здобутками і втратами. Багато зроблено, але не менше, чи не більше потрібно ще зробити. Адже, як зазначено у Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року: “частка України на світовому ринку наукомісткої продукції є меншою 0,1%, питома вага обсягу виконаних науково-технічних робіт складає близько 1% ВВП України, інноваційна активність промислових підприємств залишається надзвичайно низькою, матеріально-технічна база наукових організацій морально застаріває. Як наслідок, за даними глобального індексу конкурентоспроможності у 2007 р. серед 131 країни Україна, займаючи за рівнем вищої освіти та фахової підготовки 53 місце, за технологічним розвитком посіла 93, а за інноваціями – 65 місце.

Кількість науково-технічних статей, надрукованих українськими вченими в провідних світових наукових журналах у 2006 р., становила 4044 (проти 96449 – вченими Великобританії, 23033 – вченими Росії, 14240 – вченими Ізраїлю). Українські університети практично не представлені у світових і європейських рейтингах[5].

Разом з тим слід відзначити значні зусилля науковців щодо реалізації цілей і завдань Болонського процесу в умовах функціонування вищої освіти в Україні. У контексті основних положень Болонського процесу в останні роки з'явилися праці, в яких висвітлюються: методологічні аспекти досліджуваної проблеми (І. Бабин, Я. Болюбаш, В. Грубінко, В. Журавський, М. Згуровський, Ю. Рудавський, М. Степко, В. Шинкарук); проблема модульного навчання, рейтингу та системи залікових одиниць (А. Алексюк, В. Бондар, В. Галузинський, М. Євтух, В. Огнев'юк, С. Падалко, І. Прокопенко, Л. Романишина, П. Сікорський, І. Смолюк, О. Спирін, А. Фурман, О. Шпак); проблеми дидактики вищої освіти (В. Афанасьєв, В. Бондар, Т. Боголіб, Г. Дмитренко, К. Корсак, В. Луговий); питання організації експерименту з кредитно-модульної системи навчання (В. Ситник, М. Скаткін, Р.Фішер, О.Цокур).

Процес реформування системи освіти України впродовж десятиліття супроводжується адаптацією вищої освіти на нормативно-законодавчому рівні, і у серпні 2014 року після революційних змін було нарешті прийнято новий Закон “Про вищу освіту” [4].

Прийняття цього закону є ніби рубежем між періодом першого десятиліття і подальшими поступами нашої держави. Актуальність досліджуваної проблеми обумовлена потребою аналізу та окресленням перспективних напрямів розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу.

Метою дослідження є аналіз досвіду впровадження ключових положень Болонського процесу у систему вищої освіти України та окреслення перспектив їх подальшої реалізації.

Як відомо, головні цілі Болонського процесу розкрито у ключових положеннях [6, с. 21]:

- прийняття системи легко зрозумілих і суміжних ступенів, зокрема через упровадження Додатка до диплома;
- прийняття системи, заснованої на двох основних циклах – доступного та післяступеневого;
- упровадження системи кредитів, за основу якої взято систему ECTS (European Credit Transfer System – Європейська кредитно-трансферна система), систему перезарахування кредитів для полегшення визнання навчальних досягнень студентів;
- сприяння мобільності шляхом подолання перешкод для ефективного здійснення вільного пересування в європейському регіоні;
- забезпечення якості освіти для розробки адекватних критеріїв і методологій;

- сприяння розвитку навчальних планів, міжінституційного співробітництва, схем мобільності, спільних програм навчання, практичної підготовки і здійснення наукових досліджень.

Курс на загальноєвропейський рівень розвитку був взятий нашою державою ще на початку 90-х років, коли система вищої освіти України започаткувала низку прогресивних реформ, результатом яких стало вдосконалення нормативно-правового та методичного забезпечення підготовки фахівців у сфері вищої освіти – перехід до гуманістично-інноваційної парадигми освіти, впровадження нових освітніх стандартів, введення рівневої системи підготовки фахівців, оновлення змістової частини навчальних програм, введення системи контролю якості освіти через ліцензування та акредитацію, виборність ректорів, демократизацію через розширення прав органів самоврядування, в тому числі студентського тощо.

Тому реалізація основних положень Болонського процесу здійснювалась на підготовленій основі і, в свою чергу, дозволила доволі ефективно оновити систему вищої освіти в багатьох напрямках: введення двоступеневого навчання (перший – до отримання першого наукового ступеня бакалавра, другий – після його отримання), введення загальноєвропейської системи перезарахування кредитів (ECTS), підвищення якості освіти, гнучкості та інтерактивності у наданні інформації у сфері освітніх послуг, усунення значного розриву між рівнем знань випускників загальноосвітніх шкіл і вимогами вузів, розробка сучасного класифікатора спеціальностей тощо.

Підбиваючи підсумки більш ніж десятилітньої діяльності Болонського процесу, учасники зустрічі у Будапешті та Відні у березні 2010 року офіційно проголосили створення Європейського простору вищої освіти, що передбачалося Болонською Декларацією у 1999 році. У Будапештсько-Віденській Декларації також зазначалося, що: “Болонський процес і новостворений Європейський простір вищої освіти стали безпрецедентними прикладами регіональної, транскордонної співпраці у сфері вищої освіти, викликали значну зацікавленість у світі, зробивши європейську вищу освіту ще вагомішою, конкурентнішою та престижнішою” [1].

Поруч із констатацією значних досягнень в реалізації Болонських реформ, йшлося про проблеми, які існують у реалізації цілей і завдань Болонського процесу. Серед проблемних – питання реформи ступенів і навчальних програм, забезпечення якості підготовки фахівців у сфері вищої освіти, визнання дипломів, мобільність викладачів і студентів, соціальний вимір діяльності сфери вищої освіти, запровадження яких супроводжується труднощами, що в ряді країн призвели до акцій протесту проти Болонського процесу. Варто зазначити, що основне невдоволення протестуючих викликало питання з комерціалізації освіти, що власне до Болонського процесу не має ніякого стосунку і було помилково з ним ідентифіковано саме через недостатність інформаційного супроводу.

Міркування з приводу причин неприйняття окремих положень Болонської декларації або неможливість їх реалізації в повному обсязі дозволяють констатувати, що саме недосконалість нормативно-правового забезпечення не сприяє запровадженню в країні нової структури освіти.

Наприклад, правове врегулювання відповідності структури вищої освіти України вимогам впровадження двоступеневої системи освітньо-кваліфікаційних рівнів за схемою “бакалавр – магістр”, – залишається не вирішеним. В Європі ступінь бакалавра розглядається як підготовчий крок до отримання вищої освіти. Згідно з Болонським протоколом, вчені ступені бакалавра і магістра є академічними кваліфікаціями, а згідно з вітчизняним законодавством – професійними. Таке протиріччя неможливо вирішити шляхом прийняття документа, який встановлює відповідність цим кваліфікаціям [2, с.42].

Саме тому сьогодні має місце неприйняття освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” кадровими службами як достатнього для якісного виконання функціональних обов’язків відповідно до сучасних вимог виробництва або соціальної сфери послуг, як задекларовано в документах Болонського процесу. Це має місце у багатьох європейських країнах. Бакалавр повинен бути затребуваним на ринку праці і тільки успішний бакалавр може продовжувати навчання в магістратурі.

Щодо програм другого циклу, то на сьогодні в Україні існує програма підготовки магістра та програма, зорієнтована на практичну діяльність. Так, наприклад, для технічних спеціальностей – магістр і магістр інженерії (остання програма повинна бути більш практично зорієнтованою).

За окремими напрямами освіти пропонується визначитися із розробкою програм інтегрованого магістра. Інтегрований магістр – ступінь другого циклу вищої освіти, що присвоюється після наскрізного навчання на бакалаврському та магістерському циклах (ступінь бакалавра присвоюється, але диплом бакалавра не видається). Вважається, що цю схему доцільно використовувати при підготовці з таких спеціальностей, як медицина, ветеринарія, мистецькі напрями; спеціальностей, пов’язаних з охороною життя людини, екологією, національною безпекою держави, а також у сфері педагогічної освіти.

Отже, попри труднощі реформування у системі ступенів, це доведеться здійснити, оскільки наявна система вищої освіти, що базується на трицикловому навчанні (бакалавр, спеціаліст, магістр) і традиційному складанні іспитів (а не запропонованому Болонською конвенцією тестуванні), є привабливою тільки для студентів із країн третього світу та має нестабільну систему працевлаштування [2, с. 33].

Сьогодні має місце той факт, що у багатьох ВНЗ упродовж семестру вивчається 15-17 навчальних дисциплін. Хоча варто було б наблизитись до європейських вимог, коли в семестрі вивчається кілька (4-6) багатокредитних навчальних дисциплін.

Щодо забезпечення мобільності студентів і викладачів на території європейського освітнього простору, варто звернути увагу на проблему мовної підготовки, особливо за напрямами підготовки фахівців для виробничих галузей. Науковці відмічають низький рівень підготовки з іноземних мов у непрофільних закладах [2, с.10-20]. Яка мова може йти про мобільність українських студентів, якщо мало хто з них використовує іноземну мову як свою робочу? Хоча стан справ з вивченням іноземних мов, наприклад у Національному університеті “Львівська політехніка”, приємно вражає. На його базі діє Лінгвістично-освітній центр (ЛОЦ), який надає послуги із поглибленого вивчення іноземних мов, а саме англійської, польської, німецької та французької. Варто відзначити, що у слухачів ЛОЦ із числа студентів, в додатку до диплома є запис про результати вивчення дисциплін понад обсяги, встановлені навчальними планами і програмами. Англійська мова, наприклад для слухачів інженерно-технічних спеціальностей, пропонується для вивчення на рівнях А1, А2, В1, В2, С1, С2 [8].

Такий досвід підготовки студентів з вивчення іноземних мов заслуговує на увагу і є бажаним для впровадження в інших навчальних закладах, а також у рідному вузі.

Враховуючи історичні обставини формування вітчизняної та європейської освітніх систем, на які вказує Л.М. Гурч [2, с. 21-34], що мають вагомий наслідок для сучасного стану і тенденцій розвитку освітніх систем, слід відмітити, що найбільші розмежування виявляються в системах фінансування, ліцензування та атестації.

У європейській та американській системах стандарти є своєрідними “кодексами честі” виробників, орієнтиром для досягнення найвищих результатів у тій чи іншій сфері діяльності.

В Україні статус стандарту визначається необхідністю встановити “нижню планку” змісту та якості освіти. Європейські стандарти передбачають використання найрізноманітніших інструментів фінансування і управління якістю, тоді як у нас навчання на рівні стандарту є вкрай примітивною однорідною освітньою практикою.

Однак перехід на кредитну систему навчання не вирішує проблеми якості підготовки фахівців. Технічна операція з перерахунку обсягу існуючих у кредитній системі одиниць не вирішує жодної значущої освітньої проблеми. Наприклад, частина кредитів взагалі не є функціональною, оскільки не визначено статус вимірних процедур поза традиційною заліково-екзаменаційною системою.

Реальна функція кредитів, своєрідного “еквіваленту” працезатрат студента в умовах максимально диференційованого і варіативного освітнього середовища, неактуальна в умовах, коли 95 % предметів, що вивчаються, та затрачений на це час, визначаються вимогами державного освітнього стандарту відповідно до єдиного навчального плану.

Слід зазначити, що загальноновживаним вважається вартість одного кредиту – 36 годин (згідно з новою редакцією Закону України “Про вищу освіту” – вартість одного кредиту становитиме – 30 год), але кредити ECTS не базуються тільки на аудиторних годинах, а складаються із загального навчального навантаження, що передбачає і самостійну роботу студента. Якщо на вивчення предмета відводиться 50 год (наприклад 36 лекційних і 14 практичних), що приблизно рівне 1,4 кредита (за новою редакцією – 1,6), то у залікову книжку ми записуємо студентам 3,5 – 4 кредити. Більше 2-3 кредитів (60-90 години) – це години, які відводяться на самостійну роботу студентів. Якщо у навчальні програми ми вносимо завдання для самостійної роботи, критерії їх оцінювання, то в реальних умовах як повноцінно виконати, так і перевірити виконання студентами самостійної роботи – надзвичайно складно. У більшості випадків самостійна робота студента не регламентована, вона не має методологічного забезпечення і обґрунтування; врешті відсутні форми контролю крім семінарських занять, на яких розглядаються з півдесятка концептуальних питань. Аналіз виконання студентами самостійної роботи носить формальний характер. За такого підходу самостійна робота, яка є стержнем Болонського процесу, не може бути реалізована. Тому у подальшому варто оптимізувати систему самостійної роботи студентів.

Самостійне навчання є не тільки процесом, а і його результатом. Адже при більшому залученні студентів до самостійної роботи стимулюється їх пошуково-дослідницька та по-справжньому творча активність.

У зв'язку з цим варто вирішити проблеми недостатнього забезпечення бібліотек вищих навчальних закладів літературою, необхідною для самостійної роботи, мультимедійної підтримки навчального процесу. Разом з тим багатьом викладачам необхідно змінювати підходи до викладання, переглядати методики, у достатньому обсязі готувати матеріал для самостійного, індивідуального навчання студентів.

Варто зважити всі “за” і “проти” у прийнятті моделей навчального процесу. Зараз використовуємо курсову систему побудови навчального процесу, яка і відображається в навчальних планах. За цією системою студенти зобов'язані вивчати заплановані дисципліни й здавати передбачені заліки, екзамени в чітко визначені строки. В інших країнах існують предметні системи організації навчання, наприклад, у Німеччині. Студент сам визначає термін здачі екзаменів з того чи іншого предмета, а отже і час на вивчення цієї дисципліни. Слід відмітити, що самостійне планування студентами навчального матеріалу, неусвідомленого ними за ступенем складності й трудомісткості, може привести до неправильного розподілу часу, що не дозволить їм вчасно скласти заліки чи екзамени. Як наслідок – подовження термінів навчання, що не сприятиме забезпеченню якості підготовки фахівців.

Слід відмітити, що в подальшому реалізація цілей і завдань Болонського процесу супроводжуватиметься негативними явищами, а саме

скороченням кількості вищих навчальних закладів. Процес реорганізації навчальних закладів здійснюватиметься в одному випадку як укрупнення, об'єднання окремих навчальних закладів, підрозділів, а в іншому – їх закриття. Це може викликати соціальне напруження, оскільки виникне проблема з працевлаштуванням кваліфікованого персоналу з числа професорсько-викладацького складу. Ідея встановлення чіткості і прозорості у напрямках підготовки фахівців, спеціалізація є актуальною, і відповідає вимогам часу. Подальший розвиток системи вищої освіти України неможливий без прогнозування, передбачення кількості затребуваних фахівців на ринку праці у найближчий та перспективний періоди суспільного розвитку. Втрата кваліфікованих кадрів викладацького персоналу є неприпустимою. Уникнення цього негативного явища лежить у площині перерахунку навчального навантаження викладачів (згідно з новим Законом такий крок передбачено, але терміни реалізації не відомі), яке не порівнюється з навчальним навантаженням викладачів європейських вузів. Зрозуміло, що таке переформатування повинно супроводжуватись фінансовою підтримкою як за рахунок державних доплат, так і за рахунок партнерів-роботодавців, потенційних замовників науково-дослідницьких проектів.

Безперечно, велике значення при цьому матиме реальна автономія навчальних закладів. У затверженому законі про вищу освіту автономія навчальних закладів визначена як один із головних напрямів подальшого розвитку системи вищої освіти [4]. Це означає, що найближча перспектива полягатиме у створенні умов (економічних, соціальних, правових) для функціонування вищих навчальних закладів в автономному режимі.

При цьому дуже важливо, щоб реорганізація діяльності вищих навчальних закладів супроводжувалась їх розвитком, а не вела до зменшення інтелектуального потенціалу нації та перманентного його виходження за рахунок впливу науково-педагогічних кадрів та обдарованих студентів.

Підвищення рейтингу вищих навчальних закладів має супроводжуватись відмовою від існуючої практики фактичного “продажу” дипломів, коли бажання поліпшити фінансовий стан закладів освіти приводить до того, що викладачі під тиском керівництва запліщують очі на фактичне ігнорування навчальних занять окремими студентами-контрактниками і виставляють їм “задовільно” при майже нульовому рівні знань [2, с.63-64]. Іноді така ситуація має місце з причин зберігання кафедрами балансу годин педагогічного навантаження.

Науковці також виокремлюють проблему розробки науково-дослідного статусу університетів, у зв'язку з цим варто посилити увагу як до наукової підготовки студентів, так і до рівня наукових досліджень і розробок викладачів. Більш за все потерпає наукова підготовка як недостатньо забезпечена насамперед розвитком пізнавальних структур,

аналітико-синтетичних умінь студентів та стимулами реальних наукових інтересів.

Отже, серед основних питань, які потребують подальшого вирішення, можемо назвати такі:

- реорганізація діяльності вищих навчальних закладів з орієнтацією на європейський освітній простір (вивчення кількох багатокредитних навчальних дисциплін замість багатьох малокредитних; вибір моделі навчального процесу; відкритість і прозорість системи контролю і оцінювання знань студентів тощо);
- інформаційна та матеріально-фінансова підтримка переходу вузів у статус науково-дослідницьких (після фактично знищеної науково-дослідницької бази класичних університетів, які орієнтувались на фундаментальні дослідження на рівні держзамовлень), надзвичайно важко буде відродити наукову базу;
- відсутність нормативно-законодавчої підтримки дійовості системи “бакалавр-магістр”;
- відсутність системного підходу до реалізації самостійного навчання студентів, їх наукової підготовки, рівня підготовки з іноземних мов;
- розвиток соціальної сфери освіти, розбудова інфраструктури студентських містечок, розвиток сфери дозвілля студентської молоді.

Аналіз низки документів з перспективного розвитку вищої освіти на період до 2020 року [1; 7] уможливорює виокремлення положень, врахування яких мінімізує напругу, що супроводжуватиме подальше реформування освітньої галузі. Серед них виділяємо психологічні та соціально-педагогічні вимоги.

До психологічних вимог відносимо:

- підготовленість студентів та викладачів до адекватного реагування на швидкозмінні потреби динамічного суспільства;
- підготовленість студентів та викладачів до навчання на засадах відкритості, діалогу та інноваційності;
- здатність до прагматичного вибору індивідуальної траєкторії навчання, пріоритетів, цінностей;
- здатність до самостійного навчання, постійного саморозвитку та самоудосконалення, самопрезентації та креативності, творчого пошуку;
- розвиток пізнавальних потреб особистості та її інтелектуальних здібностей, інтересів та мотивів, духовності, толерантності і терпимості, формування сучасного світогляду тощо.

До соціально-педагогічних слід віднести:

- удосконалення навчальних програм у контексті спрямованості навчання на отримання конкретних результатів, представлених системою сформованих компетентностей: предметних, інструментальних, комунікативних;

- використання у процесі навчання нових форм та методів навчання і викладання, спрямованих на реалізацію індивідуальних траєкторій розвитку кожного студента, врахування актуальних запитів студентів у процесі розробки факультативних курсів, курсів за вибором;
- забезпечення якості системи вищої освіти за рахунок поєднання економічної обґрунтованості, послідовності навчального плану і свободи вибору студентів, викладання, наукової роботи, керівництва та організації;
- забезпечення діяльності вищих навчальних закладів в умовах глобального співробітництва, інтернаціоналізації та мовного плюралізму, що передбачає організацію навчання студентів-іноземців і сприятиме мобільності студентів, науковців-дослідників, підвищенню якості програм у галузі наукових досліджень та стажування за кордоном.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі підходів до сучасного трактування науково-дослідницького статусу вузів та визначенні пріоритетних цілей, досягнення яких дозволяє отримати цей статус.

Список використаних джерел

1. Болонський процес 2020 – простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі: Комюніке Конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту. Льовен / Лувен-ла-Нев, 28-29 квітня 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < <http://www.tempuskaz.kz/files/2020.doc>
2. Болонський процес: перспективи розвитку вищої освіти України: матеріали VII Міжнар. наук. конф. “Модернізація вищої освіти України в умовах Болонського процесу: аналіз вітчизняного досвіду і перспективи розвитку”, м. Одеса, 29–31 трав. 2007 р. і VIII Міжнар. наук. конф. “Стан і перспективи розвитку вітчизняної системи вищої освіти в контексті Болонського процесу”, м. Судак (Автономна Республіка Крим), 13-16 верес. 2007 р. – К.: ДП “Видавничий дім “Персонал”, 2008. – 368 с.
3. Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – № 2 (додаток 2). – 2013 р. – Тематичний випуск “Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах”.. – Луцьк: “Волинь Поліграф”. – 488 с.
4. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року: проект // Стратегічні пріоритети, 2009. – №3(12). – С.11-30.
5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: ТДПУ, 2004. – 147 с.

6. Підсумки Болонського процесу в контексті формування спільного простору європейської вищої освіти: аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.niss.gov.ua/articles/>
7. Про вищу освіту: Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-vii>
8. Про роботу Лінгвістично-освітнього центру ННІ ПДО [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipk.polynet.lviv.ua/nnipdo/kursy/Kursy_ling_vocenter.html

Реализация основных положений Болонского процесса позволила достаточно эффективно обновить систему высшего образования Украины во многих направлениях. Рядом с констатацией значительных достижений в реализации Болонских реформ отмечаются и проблемы, среди которых реформы степеней и учебных программ, обеспечение качества подготовки специалистов в сфере высшего образования, признание дипломов, мобильность преподавателей и студентов, социальное измерение функционирования сферы высшего образования. Авторы анализируют результаты реформирования высшей школы в контексте Болонского процесса и определяют задачи на перспективу в этом направлении.

Ключевые слова: Болонский процесс, достижения и трудности, задачи на перспективу.

The implementation of the main provisions of the Bologna process has allowed effective upgrading of higher education in Ukraine in many ways. Along with the statement of significant achievements in implementing the Bologna reforms the following problems have been marked: the reform of degrees and training programs, providing the quality of training in higher education, acceptance of diplomas, staff and student mobility, social functioning dimension of higher education. The authors analyze the results of higher education reform in the context of the Bologna process and define the objectives for the future in this area.

Keywords: Bologna process, achievements and difficulties, future tasks.

УДК 378.013.42

Олена Остапчук

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано особливості впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти України, виділено основні тенденції. Досліджено зміст гендерного підходу та особливості його реалізації у вищій школі.

Ключові слова: гендерний підхід, професійна підготовка, вища освіта.

Актуальність впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти України зумовлена низкою суперечностей: між вимогами забезпечення гендерної рівності, задекларованими на державному рівні, і умовами її впровадження; необхідністю підготовки майбутніх фахівців до реалізації гендерного підходу у професійній діяльності та недостатнім рівнем її здійснення в системі вищої освіти України; чутливістю студентського віку для осмислення ідеї гендерної рівності та обмеженими можливостями вищої школи у задоволенні означеної потреби.

Мета дослідження полягає в аналізі особливостей впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти країни. Відповідно до мети визначено такі завдання: охарактеризувати зміст гендерного підходу та особливості його реалізації у вищій школі; проаналізувати законодавчі акти, що регулюють питання забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; виділити основні тенденції впровадження гендерного підходу у вітчизняну систему вищої освіти.

Опис джерельної бази. Концепцію гендерного підходу у вітчизняній освіті розробляють Т. Дороніна, Т. Голованова, С. Гришак, І. Кльоцина, В. Кравець, Н. Лавриненко, О. Луценко, О. Любарська, Л. Міщик, О. Петренко, О. Семиколєнова, Л. Штильова, О. Шнирова та інші. Проблеми підготовки фахівців до реалізації гендерного підходу в професійній діяльності, формування гендерної культури студентів ВНЗ, умов впровадження гендерного підходу у ВНЗ розглядаються в дисертаційних дослідженнях С. Гришак, І. Іванової, І. Мунтяна, Н. Приходькіної, П. Терзі та інших.

Вклад основного матеріалу. Законодавче забезпечення є стратегічним орієнтиром та передумовою для легітимного впровадження певного виду діяльності у суспільну практику. Необхідність забезпечення гендерної рівності знайшла відображення у міжнародному та національному законодавстві. Вважаємо за доцільне згадати ратифіковані Україною міжнародні документи, які, проголошуючи цінність прав людини, закріпили принцип рівноправ'я чоловіків і жінок та заборонили дискримінацію, в тому числі й за ознакою статі. Насамперед, це Загальна декларація прав людини (1948 р.), Міжнародні пакти про права лю-

дини (1966 р.), Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.), Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (1980 р.) тощо. Визначення „забезпечення гендерної рівності” як третьої (із семи) найважливішої цілі тисячоліття для України свідчить про стратегічне значення цього питання для розвитку нашої держави.

У національному законодавстві відображені ідеї дотримання прав людини та недискримінації за ознакою статі в освітній сфері. У статті 24 Конституції України зазначено: „Рівність прав жінки і чоловіка забезпечується наданням жінкам рівних з чоловіками можливостей у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти і професійній підготовці, у праці та винагороді за неї” [4]. Основні принципи освіти, зазначені в Законі України „Про освіту”, – доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей – корелюють з ідеєю гендерної рівності.

Звернемо увагу на нормативно-правові документи, які безпосередньо стосуються впровадження гендерного компоненту в освітню галузь у цілому та у вищу школу зокрема. Питання впровадження гендерного компоненту в національну систему підготовки фахівців відображене у Законі України „Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків” (№ 2866 – IV від 8 вересня 2005 р.), де зазначено, що „до навчальних програм вищих навчальних закладів включаються дисципліни, які вивчають питання забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, факультативне вивчення правових засад гендерної рівності на основі гармонізації національного і міжнародного законодавства” [3]. У статті 21 цього Закону йдеться про те, що „державою забезпечується рівні права та можливості жінок і чоловіків у здобутті освіти, а навчальні заклади забезпечують: рівні умови для жінок і чоловіків під час вступу до навчальних закладів, оцінки знань, надання грантів, позик студентам; підготовку та видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка; виховання культури гендерної рівності, рівного розподілу професійних і сімейних обов'язків” [3].

У наказі Міністерства освіти і науки України №839 від 10 вересня 2009 р. „Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту” третина плану заходів безпосередньо стосується вищої школи, зокрема: продовжити впровадження курсів гендерної рівності; здійснити анкетування на предмет упровадження гендерного компоненту у зміст вищої освіти; створити банк даних методичного забезпечення гендерних курсів; організувати проведення гендерного аналізу кадрового забезпечення за галузями знань; сприяти створенню у ВНЗ кафедр гендерної рівності [10].

Отже, вищезазначені законодавчі акти актуалізували потребу й заклали підґрунтя для імплементації гендерного підходу в систему підготовки фахівців.

Гендерний підхід утверджується як „нова система поглядів на соціалізуючу функцію освіти і виховання, яка, на відміну від статево-рольового підходу, що базувався на біологізаторській парадигмі, передбачає конструктивістське розуміння соціокультурної природи статей та необхідність корекції впливу гендерних стереотипів у навчальному процесі на користь розкриття й розвитку особистісних інтересів та здібностей людини незалежно від статі” [5, с. 116].

Гендерний підхід базується на таких положеннях:

- розглядається система взаємовідносин жінок і чоловіків, що складаються у суспільстві та змінюються, з урахуванням культурних традицій, соціальних норм, національних, релігійних, соціально-економічних та політичних особливостей (Л. Кобелянська, Т. Мельник);
- гендерна рівність не передбачає нівелювання статі, але враховує в освітньому процесі специфіку життєвих інтересів та психологічних відмінностей дівчат і хлопців [8, с. 471];
- передбачає відхід від концепції „вроджених статевоїх відмінностей між чоловіками і жінками в освіті” та ідеї „вроджених статевоїх ролей”, переносить акцент на інституціональний контекст середовища і контекст взаємодії суб’єктів гендерних відносин (Л. Штильова);
- передбачає врахування інтересів і досвіду жінок і чоловіків при розробці стратегій та заходів, виконанні програм у різних сферах суспільного життя;
- спрямований на створення сприятливих умов для успішної соціалізації особистості дівчат і хлопців, максимальний розвиток їхніх особистих нахилів і здібностей (Т. Дороніна).

Здійснивши ретроспективний аналіз гендерних підходів до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (XX століття), О. Петренко стверджує, що означений підхід покликаний змінити традиційний вектор виховних дій, зокрема „не зводити реальне розмаїття хлопців/дівчат до однаковості типологій жіноче/чоловіче, а з розумінням ставитися до прояву варіативності (у жіночому/чоловічому як способах і стилях поведінки, захоплень, симпатій і антипатій, вибору та ін.), визнавати непереборність і цінність індивідуальності” [9, с. 36].

Умови впровадження гендерного підходу у ВНЗ знайшли відображення в дисертаційних дослідженнях С. Гришак, І. Іванової, Н. Маркової, І. Мунтяна, Н. Приходькіної, П. Терзі та ін. І. Мунтян одним із перших в Україні запропонував інтегрувати гендерний підхід у професійну підготовку студентів вищих навчальних педагогічних закладів, що означало „спроєкувати, методично забезпечити й реалізувати практично всі елементи нової гуманістично орієнтованої освітньої технології, мета якої – формування професійно важливих якостей особистості майбутніх кадрів, здатних успішно вирішувати завдання гендерної соціалізації та виховання підростаючого покоління” [6, с. 55].

Застосування гендерного підходу до професійної підготовки фахівців передбачає дві ключові позиції. По-перше, розвиток особистості студента не повинен обмежуватися традиційними уявленнями про роль та призначення жінок і чоловіків. По-друге, означений підхід розглядається як інструмент підвищення ефективності професійної діяльності.

Дослідження гендерних аспектів вищої школи схиляють їх авторів до таких висновків:

1. Наявність стереотипів у навчальних матеріалах:

- у навчальних програмах та підручниках царюють патріархальні упередження;
- незбалансовані в гендерному відношенні навчальні плани і матеріали обмежують соціальний і культурний розвиток студентів;
- недостатньою мірою представлена гендерна методологія в системі професійної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів зумовлює ситуацію, за якої впровадження гендерних стратегій у навчально-виховний процес школи відбувається повільно, часто сприймається з упередженням, а в переважній більшості учителів та шкільної адміністрації відсутнє саме розуміння проблематики.

2. Наявність стереотипів у стилі викладання:

- гендерні установки викладачів часто приводять до необ'єктивного тлумачення матеріалу, конфліктних ситуацій;
- для освітян характерна стримана, емоційно невизрадна реакція і відсторонена позиція стосовно проблеми гендерної нерівності в педагогічній професії;
- викладачі мають бути більш сенситивні до тих форм і моделей міжособистісної взаємодії, які встановлюють гендерну нерівність у ВНЗ, і до змісту навчальних планів і посібників.

3. Навчальний заклад як інституція відображає структурну нерівність:

- у закладах освіти новим поколінням учнів і, зокрема молодим педагогам, передаються традиційні гендерні стереотипи;
- такий вимір як організація навчальних закладів звертає увагу на колектив, приміщення, систему правил, що регламентують міжособистісну взаємодію, устрій, що дозволяє їм працювати. У цьому контексті дослідники наголошують на гендерній стратифікації викладацької діяльності, яка проявляється в тому, що більшість зайнятих у цій сфері – жінки, але вони мають менш престижні та оплачувані посади, ніж керівний склад, представлений чоловіками;
- в освітніх закладах учні та студенти засвоюють уявлення про суспільні стосунки, в тому числі й гендерні, у подальшому переносять цей досвід у площину професійного та особистого життя, тому важливо, щоб навчальні заклади демонстрували сприятливі для розвитку особистості чоловіка і жінки взірці поведінки, вільні від упереджень та стереотипів.

Необхідно звернути увагу на той факт, як транслюються та артикулюються знання на гендерну тематику, які застосовуються форми і мето-

ди, оскільки гендерні стереотипи можуть мати місце у поведінці викладача та стилі навчання. Стиль навчання у школі та ВНЗ переважно побудований за чоловічим взірцем (тести, індивідуальні доповіді, змагання за оцінки тощо), в результаті чого обмежуються можливості розвитку емоційної складової учнів обох статей, спілкування, уміння працювати в колективі. Цю ситуацію можна поліпшити за рахунок використання інтерактивних методів, оскільки вони створюють можливості для самовираження та презентації як жіночого, так і чоловічого життєвого досвіду, орієнтують на співпрацю.

Аналізуючи сучасний стан впровадження гендерного підходу у систему вищої освіти України, можна визначити такі основні тенденції:

1. Здійснення гендерної експертизи законодавства про освіту та навчальних програм вищої освіти.

Висновки, яких дійшли експерти, свідчать про недостатню представленість гендерної тематики, поширеність гендерних стереотипів, внаслідок чого конструюються знання без урахування досвіду і внеску певних груп населення, нівелюється роль гендерного фактору в суспільному поступі. Наприклад, у результаті гендерної експертизи нормативних курсів та навчальних програм соціально-гуманітарного циклу (що мала на меті перевірку дотримання принципу рівноправності статей через адекватне відображення у навчальному матеріалі досвіду чоловіків, і жінок) зроблено висновок, що гендерні аспекти знаходять лише спорадичне відображення, чого не достатньо для дисциплін, які мають загальноосвітнє значення. Водночас курси гуманітарного та суспільного спрямування безпосередньо стосуються гендерної проблематики, тому можуть органічно включити до своїх тем гендерний компонент [1, с. 7].

2. Поширення гендерних курсів та розробка відповідного навчально-методичного забезпечення.

Згідно з результатами дослідження, проведеного Міністерством освіти і науки України у 2008 році, кількість ВНЗ, де читаються гендерні курси, становить 46,2% від загальної кількості закладів, що взяли участь в анкетуванні [2, с. 303]. При чому 40% цих курсів є обов'язковими, 60% – вибірковими та факультативними. Розподіл гендерних курсів за дисциплінарною локалізацією в рамках соціально-гуманітарного циклу такий: соціологія (25,5%), педагогіка (22,4%), політологія (14,3%), психологія (10,2%), далі – філософія, лінгвістика, право, історія, культурологія, економіка та журналістика. Варто зазначити, що у переважній більшості випадків гендерні дисципліни впроваджуються завдяки активістам-викладачам, які мають науковий інтерес до означеної тематики. До того ж значна частина цих дисциплін – це варіативна складова навчальних планів, у зв'язку з чим виникають додаткові ризики, пов'язані із нестабільністю та фрагментарністю таких ініціатив.

3. Підвищення уваги наукової спільноти до гендерної тематики, що знаходить своє відображення у зростанні кількості науково-практичних

конференцій, форумів, семінарів, „круглих столів”, конкурсів студентських наукових робіт. Відбувається процес нарощування наукового потенціалу у галузі гендерних досліджень. Щорічно збільшується кількість дисертаційних досліджень на гендерну тематику. Активно розробляється категоріально-понятійний апарат гендерних досліджень як галузі наукових інтересів. Характерним є розвиток студентської науки в означеній галузі. На сучасному етапі підготовлена значна кількість підручників, посібників, монографій, хрестоматій із гендерної тематики, що можуть бути використані у якості навчально-методичного забезпечення гендерних курсів. Ці та інші наукові публікації мають важливе значення для професійної підготовки фахівців, оскільки демонструють міждисциплінарність гендерної тематики, засвідчують актуальність забезпечення рівності жінок і чоловіків для нашої країни, ознайомлюють із міжнародним досвідом гендерних перетворень. Широкий спектр тематичної літератури створює передумови для опанування наукових засад гендерної теорії (навчальні посібники) та дефініцій (словники), становлення і розвитку гендерних досліджень (першоджерела), поглибленого вивчення певного питання (монографії).

4. Створення кафедр гендерних студій.

В Україні у 2010 році відкрито п'ять кафедр гендерних студій: кафедра гендерних досліджень Національного університету «Острозька академія» (гуманітарний факультет), кафедра соціальної педагогіки і гендерних студій Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка (Інститут педагогіки і психології), кафедра педагогіки та гендерної рівності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Інститут педагогіки і психології), кафедра в Університеті менеджменту освіти, кафедра методики викладання суспільних дисциплін і гендерної освіти Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова (Інститут історичної освіти).

5. Запровадження спеціалізації з гендерної тематики у межах напрямку підготовки фахівців.

У Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка з 2011 року розпочато підготовку студентів за напрямом „Соціальна педагогіка” зі спеціалізацією „Гендерна педагогіка” (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30.11.10 р. № 1/11-10923). У межах цієї спеціалізації у навчальному плані передбачено 30% дисциплін на гендерну тематику, зокрема, „Основи теорії гендеру”, „Гендерна педагогіка”, „Основи гендерної соціалізації особистості” та ін.

6. Розширення мережі гендерних освітніх центрів.

У наказі Міністерства освіти і науки України № 839 від 10 вересня 2009 року „Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту” зазначено доцільність розширення мережі освітніх та дослідницьких гендерних центрів лабораторій на базі ВНЗ, що є свідченням визнання діючих центрів важливими суб'єктами гендерної освіти в Україні.

Гендерні центри – науково-дослідницькі групи й організації, створені з метою вивчення та усвідомлення гендерної проблематики, вироблення практичних заходів (дій) з упровадження гендерної ідеології і гендерної рівності в суспільну свідомість [10, с. 42].

На сьогодні в Україні діє мережа гендерних освітніх Центрив вищих навчальних закладів, яка представлена 30 центрами гендерної освіти ВНЗ Дніпропетровська, Запоріжжя, Житомира, Києва, Кривого Рогу, Луцька, Маріуполя, Ніжина, Сум, Тернополя, Харкова, Черкас, Ужгорода. Їхня діяльність суттєво поштовпувала розвиток гендерних досліджень в Україні, особливо у напрямі підготовки та видання літератури з гендерної проблематики, написання дисертацій, створення тематичної бібліотеки та бази даних, розробки та апробації форм та методів гендерної освіти та виховання, привернення уваги громадськості до актуальних гендерних проблем.

7. Реалізація гендерних проектів на базі ВНЗ.

Спектр гендерних питань у межах проектів та соціальних ініціатив різноманітний, що засвідчує міждисциплінарність та багатоаспектність означеної тематики, зокрема, інноваційні форми гендерної просвіти, лідерство, баланс сімейної та професійної сфер, відповідальне батьківство, впровадження гендерного підходу в освіту, гендерне бюджетування, вивчення та адаптація успішного зарубіжного досвіду, протидія дискримінації, насильству й торгівлі людьми тощо.

Варто виділити низку проблем, що виникають у процесі впровадження гендерного підходу у вищу школу, серед них: несистемний характер його впровадження, упереджене (скептичне) ставлення певної частини наукової спільноти до гендерної тематики, професійне «вигорання» активістів-викладачів та ентузіастів-студентів.

Висновки. Отже проведений аналіз дозволив визначити основні тенденції впровадження гендерного підходу у вітчизняну систему вищої освіти, які свідчать про інституалізацію гендерної проблематики на рівні організаційної структури (створення кафедр гендерних студій та відкриття гендерних освітніх центрів), дослідницької сфери (розвиток гендерних досліджень), навчальної дисципліни (курси на гендерну тематику), практичної галузі (апробація навчально-методичних розробок, реалізація проектів у межах означеної тематики). Інтеграція гендерного підходу в систему професійної підготовки фахівців є доцільною, тому що визнання засадничої рівності жінок і чоловіків та цінності кожної та кожного, здатність майбутніх спеціалістів обстоювати ідею гендерної рівності, долати можливий супротив у вигляді стереотипних переконань, забезпечувати оптимальні умови розвитку особистості є важливими складовими дотримання прав людини і утвердження демократичних цінностей та принципів.

Перспективи подальших розвідок піднятого питання стосуються аналізу нових тенденцій інституалізації гендерного підходу у вищій школі.

Список використаних джерел

1. Гендерна експертиза нормативних курсів та навчальних програм соціально-гуманітарного циклу /відп. ред. і уклад. Н. Чухим. – К.: Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2001. – 46 с.
2. Гендерні стандарти сучасної освіти: збірка рекомендацій. Частина 1 // ПРООН. – К., 2010. – 303 с.
3. Конституція України. [Електронний ресурс]. – Офіційне інтернет-представництво Президента України. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/content/chapter01.html>
4. Кутова Н. А. Вища освіта жінок у США в 70-х роках ХХ – на початку ХХІ ст.: гендерний підхід / Н. А. Кутова. – К. : Унів. ПУЛЬСАРИ, 2008. – 312 с.
5. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 /І.С. Мунтян. – Одеса, 2004. – 212 с.
6. Основи теорії гендеру: навч. посіб. / ред. кол.: В. П, Агеєва, Л. С.Кобелянська, М. М. Скорик. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 536 с.
7. Петренко О. Б. Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. Б. Петренко. – К., 2011. – 43 с.
8. Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту: наказ Міністерства освіти і науки України № 839 від 10.09. 2009 р. [Електронний ресур]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/4849>
9. Про забезпечення рівних прав та рівних можливостей жінок і чоловіків: Закон України № 2866 від 08.09. 2005 р.[Електронний ресурс] / Офіційний веб-сайт Міністерства освіти та науки України. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
10. Хрисанова С. Словарь гендерных терминов. Гендерное просвещение для всех / С. Хрисанова. – Харьков: „САБО-ЛТД”, 2002. – 100 с.

В статье проанализированы особенности внедрения гендерного подхода в систему высшего образования Украины, выделены основные тенденции. Исследовано содержание гендерного подхода и особенности его реализации в высшей школе.

Ключевые слова: *гендерный подход, профессиональная подготовка, высшее образование.*

The article deals with the problem of introduction of gender approach into the system of higher education in Ukraine. The article deals with the basic trends. The peculiarities of gender approach is investigated.

Keywords: *gender approach, professional training process, higher education.*

УДК 37.091

Ольга Патієвич

ASPECTS OF CULTURAL DIFFERENCES IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article focuses its attention on the main cultural differences students face while learning a foreign language. It equals the importance of cultural studies to linguistic performance as the most successful means of gaining cross-cultural understanding.

Keywords: *cultural differences, communication problems, cross-cultural communication, linguistic and extra-linguistic aspects, culture shock, cultural realities.*

A number of factors, both linguistic and economic, have raised the study of cross-cultural interaction to high international profile in recent years. Language is a part of culture and therefore language teaching should not be limited to linguistic performance only.

We all know that understanding a language involves not only knowledge of grammar, phonology and lexis but also a certain features and characteristics of the culture. To communicate internationally inevitably involves communicating interculturally as well, which probably leads us to encounter factors of cultural differences.

However, as the use of language in general is related to social and cultural values, language is considered to be a social and cultural phenomenon. Since every culture has its own cultural norms for conversation and these norms differ from one culture to another, some of the norms can be completely different and conflict with other cultures' norms. Consequently, communication problems may arise among speakers who do not know or share the norms of other culture. We all know that understanding a language involves not only knowledge of grammar, phonology and lexis but also a certain features and characteristics of the culture. Such kind of differences exist in every language such as the place of silence, tone of voice, appropriate topic of conversation, and expressions as speech act functions (e.g. apologies, suggestions, complaints, refusals, etc.). Bearing the points above it can be stated that a language is a part of culture and a culture is a part of a language. [1, p.164]

In EFL classrooms, as we teach the language, we would automatically teach culture. The forms of address, greetings, formulas, and other utterances found in the dialogues or models our students hear and the allusions to aspects of culture found in the reading represent cultural knowledge. Gestures, body movements, and distances maintained by speakers should foster cultural insights. Students' intellectual curiosity is aroused and satisfied when they learn that there exists another mode of expression to talk about feelings, wants, needs and when they

read the literature of the foreign country. For depth of cultural understanding it is necessary to see how such patterns function in relation to each other and to appreciate their place within the cultural system. If language learners are to communicate at a personal level with individuals from other cultural backgrounds, they will need not only to understand the cultural influences at work in the behavior of others, but also to recognize the profound influence patterns of their own culture exert over their thoughts, their activities, and their forms of linguistic expression. The teaching of the target culture has to serve the development of cross-cultural communication. The achievement of this goal is possible with the preparation of an organized inventory that would include both linguistic and extra linguistic aspects of the target culture. [6, pp.37-81]

The idea that peoples differ not only when languages are concerned is not brand-new. Generalizations and jokes about nationalities are as old as the hills. Almost every nation has a reputation of some kind. However, this perception of our neighbours, which is often naive and from which jokes originate, may give a good start for the scientific analysis of a particular culture because jokes mirror its most clearly seen and noticeable peculiar features.

From the moment the students arrive in the English-speaking community, they find that the cultural norms of that society pervade all aspects of their life and impinge on their studies in a variety of ways.

In 1988 Underhill conducted a 'culture shock' survey of 350 foreign students at private language schools in Britain. Their most serious problems, in rank order were: 1. food and eating habits; 2. English language not good enough on arrival; 3. difficulty in making friends; 4. British attitude to foreigners; 5. official procedures; 6. polite language; 7. travel by public transport; 8. pub and cafe culture; 9. daily schedule; 10. life in the host family; 11. teaching methods.

But students often add other problems to those listed above. These include: homesickness, loneliness, separation from family and friends, accommodation problems, colder/ wetter weather, different relationships between people, different customs and attitudes (towards women, children, the elderly, the family unit religion, etc.).

Models that have been proposed for the analysis of culture and 'offer an opportunity for culture study to proceed in a systematic, comparative and comprehensive manner' can be established and may be divided into four categories (Valette, 1986):

- developing a greater awareness of the target culture;
- acquiring a command of the etiquette of the target culture;
- understanding differences between the target culture and the students' culture;
- understanding the values of the target culture.

One model of cultural analysis (by Nelson Brooks) examined in Hughes (1986), involves the asking of key questions, divided into two categories: those that highlight the individual (or psychological) aspects of culture, and those that are of an institutional kind. Examples of the former deal with needs, motives, desires and purposes e.g. How do you tell right from wrong? How do

you treat a guest? How do you view the opposite sex? What are you superstitious about? Examples of the latter involve ideas, beliefs, customs and forms of organisation, e.g. Under what system of government do you live? What is the money system you use? How do you get from place to place? Here we also need some techniques for teaching cultural awareness that seems to be one of the most useful functions that teachers can perform on an EAP course: helping students to come to terms with realities.[4, pp. 103-104]

Just as verbal communication differs from culture to culture, so the non-verbal language may also differ. Whereas one gesture may be common in a particular country and have a clear interpretation, it may be meaningless in another culture or even have a completely opposite meaning.

Communication through body language has been going on for over million years but it has only been scientifically studied in the last twenty years or so.

Each nationality has its own language of posture and gesture. But since these body lingoes are often naturally incomprehensible sometimes innocent gesture may well be unwilling insult. Let's take for example the cultural interpretations and implications of some common gestures.

The ring or 'OK' gesture in the English-speaking countries stands for "all correct", in France – "zero or nothing", in Span – "money"; in some Mediterranean countries it is an offensive signal, used to infer that a man is homosexual, in Syria it means – "go to hell"; in Tunisia – "I'll kill you".

Thumb-up gesture - in Britain, Australia, and New Zealand has three meanings: hitch-hiking a lift; OK signal, and when the thumb is jerked sharply upwards it because an insult signal meaning is 'get stuffed', when Italians count from one to five they use this gesture to mean 'one'. Whereas most Australians, Americans and English people count 'one' on the index finger.

V-sign - Winston Churchill popularized V for victory sign during World War II, his - two - fingered version was gone with the palm facing out, whereas palm faces towards the speaker for the obscene insult version. In most parts of Europe, however, the palm facing in version still means victory.

Hand to face gestures:

Extreme boredom and lack of interest are shown when face is fully supported by the hand. When we hear, see or speak untruths or deceit we attempt to cover our eyes or ears with our hands. Sucking fingers, a pan or glasses indicate that person is unhappy and wants help and reassurance. Uncertainty or doubt indicated by stretching the side of the seldom coincide in meaning with the gestures of any other country.

Clench your fist tightly, if you shake that clenched fist at an American, he would know you are angrily threatening him. To the Japanese however, you are making the sign who is stingy with his money.

We often signal goodbye by extending our right arm strait the front waving the fingers up and down but the Japanese have the similar gesture which is used when they want to call someone to their side. They difference is that the fingers are moved while pointed at a slight; downward angle not held straight out.

We live in different societies sometimes it is different to bridge the cultural gap. Errors in socio-cultural competence are likely to be less easily tolerated than errors of grammar lexical inefficiency. So the objectives of all foreign language teachers are to create a cross-cultural competence in their learners, to prepare them to meet the intercultural diverse future. [5, pp. 11-13]

Today, we communicate beyond the national borders by e-mailing, chatting, blogging, web browsing besides speaking and writing. In these days of global networking, we are thrown into the society of changing and conflicting cultures, where we are expected to become multicultural individuals.

It's natural to have difficulty adjusting to a new culture. People from other cultures may have grown up with values and beliefs that differ from yours. Because of these differences, the things they talk about, the ways they express themselves, and the importance of various ideas may be very different from what you are used to. This situation is called culture shock and it is a condition that affects people who travel to a country different from their own.

Effective communication with people of different cultures is especially challenging. Cultures provide people with ways of thinking – ways of seeing, hearing, and interpreting the world. Thus the same words can mean different things to people from different cultures, even when they talk the “same” language. When the languages are different and translation has to be used to communicate, the potential for misunderstandings increases.

The interest in a culture means the growth of the interest to a language, and vice versa. It is a very good way of motivating foreign language learners so the teacher can use the cultural aspects for actualization of some linguistic aspects. [3, p. 69]

The most important linguistic aspect to bear in mind is the relationship of the target language to the learner's language. The contention of early forms of contrastive analysis that differences between languages point predictably to degrees of difficulty can no longer be sustained without qualifications; but linguistic and cultural distance between the first and the second language certainly suggest some learning problems.

The basic problem for linguistics—as for language teaching—is how to come to grips with this vast totality that we call a language. We can hopefully represent it as a 'system' or 'structure'. But to make the system or structure accessible, visible, and learnable is quite another matter. It is clear that a scientific approach demands some ordering and restricting of the events to be investigated. Which aspects of language need the most intensive study? What construct or model would reveal most clearly and economically the structure of language and its parts? How do different parts relate to each other? What concepts are needed in language description? In trying to answer these questions, linguistics sets out from simple concepts which are quite familiar to language teachers, and even to the layman as a language user, such as 'speech sound', 'word', 'sentence', 'meaning', and 'text'. These common-sense features correspond roughly to the major areas of linguistic investigation and each is represented in one or the other of the branches of linguistics:

- speech sounds - in phonetics and phonology;
- words - in lexicology, semantics, and morphology;
- sentences - in syntax;
- meaning - in semantics;
- text (dialogue, narrative, poem) - in discourse analysis. [8, pp.129-130]

When people are talking to each other their social identities are unavoidably part of the social interaction between them. In language teaching, the concept of communicative competence takes this into account by emphasising that language learners need to acquire not just grammatical competence but also the knowledge of what is 'appropriate' language.

In contrast the intercultural dimension in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity. Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction.

So language teaching with an intercultural dimension continues to help learners to acquire the linguistic competence needed to communicate in speaking or writing, to formulate what they want to say/write in correct and appropriate ways.

But it also develops their intercultural competence i.e. their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.

Thus, developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience. [2, pp. 9-10]

Thus foreign language learning involves the acquisition of the second identity. This creation of a new identity is at the heart of culture learning, which is a process of creating shared meaning between cultural representatives. It is experiential, a process that continues over years of language learning, and penetrates deeply into one's patterns of thinking, feeling, and acting. [3, p.71]

Studying English does not change one's identity. Student's ethnic, religious, and political backgrounds should remain the same. Students will certainly want to use English well and be acknowledged as doing so, but this does not require them to attempt a change in their identity. There is no need to become more American or British in order to use English well. One's morals or dedication to family traditions need not change at all. [7, p.6]

So, there is a close relationship between the language and culture. This relationship of language and culture is widely recognized, communicative behaviour and cultural systems are interrelated, as there is relation between the form and content of a language and the beliefs, values, and needs present in the culture of its speakers.

References:

1. Brown H. D. "Principles of Language Learning and Teaching". The USA: Prentice Hall Regents, 1994.
2. Byram M., Gribkova B., and Starkey H. Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers. Language Policy Division, Directorate of School, out-of-school and Higher Education DGIV. Council of Europe. Strasbourg, 2002.
3. Chukhno T. V. "Teaching across cultures". / Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 6–7 квіт. 2012 р.: У 3 т. – Д.: Біла К.О., 2012. Т. 3: Естралінгвістичні аспекти викладання іноземних мов. – 2012. – 104 с.
4. Jordan R. R. English for academic purposes: a guide and resource book for teachers. Cambridge language teaching library. Cambridge University Press, 1997.
5. Pease, Allan. Body language: how to read other's thoughts by their gestures. London: Sheldon Press, 1984.
6. Seelye H. H. Analysis and Teaching of the Cross-Cultural Context. In Birkmair, E.M.(ed). The Britanica Review of Foreign Language Education. Vol.1.Chicago, 1968.
7. Smith E. L. "What is the Difference and What Difference Does the Difference Make". In Forum vol.22., 1985.
8. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research / Oxford Applied Linguistics. Ox.Univ.Pr., 1983.

У статті охарактеризовано основні культурні відмінності, з якими мають справу студенти при вивченні іноземної мови. Урівноважується значущість вивчення культурних реалій англомовного середовища і лінгвістичних аспектів мови як успішного способу набуття крос-культурного розуміння.

Ключові слова: культурні відмінності, комунікаційні проблеми, міжкультурна комунікація, лінгвістичні та екстралінгвістичні аспекти, культурний шок, культурні реалії.

В статье охарактеризованы основные культурные различия, с которыми сталкиваются студенты при изучении иностранного языка. Уравновешивается значимость изучения культурных реалий англоязычной среды и лингвистических аспектов языка как успешного способа приобретения кросс-культурного понимания.

Ключевые слова: культурные различия, коммуникационные проблемы, межкультурная коммуникация, лингвистические и экстралингвистические аспекты, культурный шок, культурные реалии.

УДК 378.1

Галина Розлуцька

ОСОБЛИВОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

У статті розглянуто організаційні особливості вищої освіти європейських країн у контексті Болонських реформ. З'ясовані наслідки модернізації для національних систем освіти. Вищу освіту розглянуто з економічної точки зору як реальний продукт галузі, основу економічного прогресу, як виробника інтелектуальних та фінансових ресурсів. Визначено можливості, надані євроінтеграційними процесами вищої освіти України. Вказано на пряму залежність між досконалістю демократії, рівнем освіти населення та його добробутом.

Ключові слова: європейський простір вищої освіти, професійна освіта, інтелектуальний ресурс, модернізація.

В останні роки найбільш динамічним сектором економіки західних країн визнано галузь освіти. Процеси суспільного розвитку тісно пов'язані із швидкими змінами кількісних параметрів систем освіти. Існує пряма залежність між якістю професійної підготовки кадрів і темпами удосконалення та розвитком виробництва, конкурентоспроможністю країни. Тому освітня політика у європейських країнах спрямована на формування професіонала і самодостатньої особистості. Освітні процеси на міжнародному рівні координують форуми й організації: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Міжнародне бюро освіти та інші органи Європейського Союзу в галузі освіти. Перспективи вищої освіти в рамках європейського простору окреслено документами Болонського процесу. В Україні освітні меседжі найшли правове відображення в основних державних документах про освіту. Базові принципи, викладені в офіційних документах про вищу освіту в Україні, свідчать про те, що, по-перше, нове суспільство не можливо побудувати на підвалинах старої школи; по-друге, освіта не тільки визначає розвиток особистості, але і є єдиним джерелом інтелектуальних ресурсів соціального прогресу, отже вона має стати стрижнем освітньої політики держави.

Посилення взаємозалежності сучасних європейських держав привело до консолідації 46 урядів країн задля створення європейського простору вищої освіти. Головним чинником, що вплинув на освіту, є економічна ідеологія глобалізації: першорядне значення ринкової конкуренції і глобального капіталу в сприянні конвергентності інституціональних структур провідних країн, зокрема їх освітніх систем та глобальна раціоналізація, відображена культурним унітаризмом. Як наслідок, освітні системи країн-учасниць Болонського процесу набувають схожих форм,

але європейський простір вищої освіти не можна вважати монолітною структурою. Важливим досягненням європейського простору вищої освіти є відповідність створюваної освітньої моделі різноманітним потребам населення кожної країни-учасниці. Ключову роль вищої освіти у сприянні культурного розвитку європейського суспільства визнано Львівською конференцією (2009 р.). Поважаючи інтелектуальну, наукову і культурну спадщину кожного, підтримуючи різноманітність національних особливостей учасників Європейського простору вищої освіти визнано цінність кожної національної освітньої системи. Загальноєвропейська культура сьогодні відображає розмаїття національних культур, а українська – інтеграційний процес, у якому відбувається взаємодія різноманітних етнічних культур. Участь України в Болонському процесі надає можливість реалізувати досвід кожної європейської країни в реформуванні національної системи освіти.

Освіта у різних зарубіжних країнах стала предметом інтересів широкого кола українських науковців. Порівняльний аналіз характеристик національних систем освіти містять дослідження В.В. Зубка, К.В. Корсака, М.Ю. Красовицького, А.А. Сбруєвої, М.І. Сметанського та ін. Досвід впровадження ідей Болонського процесу у навчальний процес вищої освіти України вивчають педагоги: О.О. Безносюк, Л.І. Костельна, О.І. Поберецька, Н.І. Шиян, Т.Д. Мишковська, В.О. Зінкевичус, Л.М. Романишина, І.М. Романюк та ін. Специфіку навчально-методичного забезпечення кредитно-модульного навчання розрито в роботах В.П. Андрущенко, В.Г. Кременя, Р.М. Вернидуба, А.П. Кудіна, В.С. Журавського, М.З. Згуровського, М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. Товажнянського та ін. Незважаючи на значний інтерес дослідників та широке коло досліджень, вони стосуються більше аналізу Болонських документів або досвіду впровадження реформ в освіту окремих європейських країн. На сьогодні нам невідомі ґрунтовні дослідження тих наслідків модернізації вищої освіти європейських країн, що не були передбачені теоретично, але мали місце у організаційно-функціональній практиці вузів.

Мета статті – розкрити спільні для країн-учасниць Болонського процесу особливості досвіду реформування вищої освіти та проаналізувати можливості їх впливу на вітчизняну вищу освіту.

Кардинальне оновлення системи вищої освіти стало головною умовою відновлення інтелектуального потенціалу нації, національного відродження, демократизації суспільства у протистоянні інтернаціоналізації та глобалізації. Історично сформувалися три моделі вищої освіти: бінарна, унітарна і диференційована. Відповідно вони притаманні трьом категоріям європейських країн: країнам із високим рівнем розвитку економіки, країнам із колишнього соціалістичного табору та колишнім соціалістичним країнам. Зауважимо, що ця відповідність умовна. Бінарна модель передбачає існування двох секторів: університетського

та не університетського, який чітко окреслений. У Європі бінарна модель освіти характерна для Бельгії, Великої Британії, Греції, Ірландії, Нідерландів, Німеччини, Норвегії, Португалії, Швейцарії та ін. Унітарна модель передбачає, що навчання у політехнічних школах прирівнюється до університетської освіти. Чисельність університетів переважає інші навчальні заклади. Унітарна модель характерна для освіти Італії, Іспанії, Фінляндії, Швеції та ін. Найповніше представлена диференційована (змішана) модель системи вищої освіти у Франції і Данії. У її структурі діють кілька типів шкіл, які утворюють велику кількість бінарних структур.

Зауважимо, що вища освіта не є виокремленою у структурі освіти європейських країн і її потрібно розглядати як складову професійної освіти. У всіх європейських країнах у підготовці кадрів беруть участь різні типи навчальних закладів; між коледжами, професійно-технічними школами, університетами і підприємствами налагоджена тісна співпраця. На міжнародному рівні закріплене єдине розуміння щодо співпраці у незалежних демократичних європейських інституціях [3].

На координацію традиційних та інноваційних процесів стимульованя реформаційних процесів у системах вищої освіти західноєвропейських країн спрямована діяльність таких організацій як Міжнародна організація праці (МОП), Міжнародна асоціація університетів (МАО), Конфедерація ректорів Європи (КРЕ), Британська Рада, Міжнародне бюро освіти (МБО), Міжнародний інститут планування освіти (Париж), Європейська асоціація наукових досліджень в галузі освіти (Париж), Європейська асоціація викладачів, Інститут педагогіки (Гамбург), Асоціація європейських університетів тощо.

Вагомий внесок у вивчення аспектів функціонування та розвитку систем вищої освіти робить ЮНЕСКО, узагальнюючи, аналізуючи і поширюючи інформацію, досвід і уроки їх розвитку, зосереджуючи увагу на найактуальніших напрямках досліджень. Важливу роль у поступі до європейської економічної та політичної інтеграції відіграє Європейський консультативний комітет, який проводить роботу щодо міжнародного визнання наукових ступенів та дипломів. У європейських країнах інтеграційні процеси в освітній сфері здійснюються шляхом розробки схем міжнародної академічної мобільності за колективної допомоги кількох держав, міждержавного партнерства, співпраці між представниками професорсько-викладацького складу ВНЗ тощо [2].

З метою координації різних типів та форм навчання, виконання соціальних програм створено Європейський центр розвитку виробничого навчання в Берліні. Це орган обліку інформації про результати досліджень у галузі безперервної професійної освіти, яким керує рада, що складається з представників Комісії ЄС, урядів і громадських організацій. У кожній країні ЄС склалася своя система професійного навчання та її державного регулювання. У Данії функціонують паритетні комі-

тети безперервної професійної підготовки, у Німеччині – Федеральні і земельні комітети та Федеральний інститут безперервного навчання. У Нідерландах державні та регіональні органи профосвіти спільно розробляють навчальні програми і контролюють виконання контрактів про навчання, які укладають працівники з дирекціями підприємств. У Бельгії управління діяльністю центрів професійної підготовки здійснює Національна служба зайнятості. У Швеції немає чіткої системи професійної освіти і підготовки. „Шведська” модель професійної підготовки – це поєднання загального і професійного навчання на завершальній стадії середньої освіти. За цією моделлю завершальна стадія середньої освіти органічно поєднує загальне і професійно-фахове навчання.

Основна мета освіти – створення умов для забезпечення рівного доступу до здобуття освіти усіма громадянами, незалежно від віку, статі, місця проживання, економічного стану, мови. Головним завданням первинної освіти стає надання професії всім молодим людям ще перед їх виходом на ринок праці. Перехід у розвинених європейських країнах від „звичайної” освіти до „первинної” відбувається за рахунок поєднання академічної вищої освіти (університети) із сектором вищої професіоналізованої освіти (часто це нові заклади, подібні до німецьких „вищих фахових шкіл”), а також, очевидно, повної ліквідації базової професійно-технічної підготовки. Для позначення будь-яких варіантів навчання і/чи підготовки, яка розпочинається після отримання особою атестата чи іншого документа про завершення середньої освіти, є термін “третинна освіта” (Tertiary Education) [5, с. 306].

Тому в подальшому називатимемо “третинною” післясередню освіту з будь-якими характеристиками. Цей термін матиме значно ширше значення, ніж “вища освіта”, здобуття якої супроводжується присудженням диплому бакалавра чи магістра. Зазначимо, що частина розвинених європейських країн у другій половині ХХ ст. здійснила перехід від елітарної вищої освіти, орієнтованої на меншість осіб вікової групи 18-23 роки, до загальної вищої освіти, що за рівнем охоплення молоді подібна до шкільної освіти. Для такого кардинального оновлення освітньої системи, перетворення її на головний шлях здобуття молоддю професії, необхідно зробити не тільки структурно-організаційні зміни а й ціннісні підходи до освіти.

Вивчення і узагальнення досвіду функціонування вищої освіти в зарубіжних країнах свідчить про те, що в різних країнах вона поділяється на університетську і неуніверситетську та реалізується різними типами інституцій. Неуніверситетська освіта не надає молоді ґрунтовних знань із наукових теорій, але задовольняє потреби ринку праці, при цьому не перешкоджає продовженню освіти в університетах. У класичних університетах більшості розвинених країн реформи привели до появи багатьох варіантів коротких програм підготовки фахівців. Це вимагало змін у кадровому забезпеченні навчального процесу, залучення додаткових

і нетрадиційних лекторів – підприємців, інженерів, менеджерів, адвокатів тощо. Відомим прикладом подібних програм є французькі “університетські технологічні інститути” чи “секції вищих техніків”, які за два-три роки готують фахівців вузьких профілів для приватного і державного секторів економіки Франції. Одночасно в низці розвинених європейських країн відбувається процес збільшення кількості тих службових функцій, які можуть виконувати викладачі університетів. Тому можна стверджувати, що професіоналізація вищої освіти виявляється у змінах як контингенту викладачів, так і в урізноманітненні фахових можливостей більшості представників науково-викладацького складу університетів [1].

Інша реакція університетів на реформи – надання студентам кількох класично-академічних професій (двох-трьох). На старших курсах університетів за 2 – 3 семестри студентам – історикам, правникам чи філософам – пропонують вивчити важливу для ринку праці, але нескладну професію секретаря, статистика, екорадника, соціального працівника тощо. Це явище досить поширене, наприклад, у Франції, Німеччині, Бельгії й інших країнах континентальної Європи. У разі підготовки педагогічних працівників воно цілком аналогічне вітчизняній практиці – надання майбутньому вчителю подвійної професії для підвищення шансів успіху на ринку праці.

Для стабілізації університетської освіти створено Наглядову раду Великої хартії університетів (2001 р.), метою якої є допомогти університетам посісти центральне місце у суспільстві та виявити свою відповідальність щодо інших закладів, які формують майбутнє Європи, а також урядів, компаній та багатьох громадських організацій. На основі цього оновленого розуміння академічних функцій університету Наглядова рада також слідкує за дотриманням принципів Великої хартії в суспільстві, щоб надати університетам реальну можливість для проведення досліджень, внесення пропозицій та інновацій у розвиток і передачу знань та пошуки істини. Головними напрямами діяльності є надання інформації про автономію університетів у країнах Європи та за її межами щодо реформ, які готуються чи впроваджуються, визначення впливу реформ на суспільні перетворення в окремих країнах і в Європі у цілому; поширення нових ідей заради політичної та економічної підтримки; пропаганда ролі університетів у соціальному, культурному й економічному розвитку тощо.

Актуальним питанням останнього десятиліття є вплив нових умов на діяльність університетів: правових реформ, що ведуть до розширення автономії стосовно структури управління університетами, управління людськими ресурсами та введення нових норм навчального процесу. Питання наукових досліджень та перспективи їх розвитку у зв'язку з університетською автономією перебувають у компетенції виключно університетів. Зміни в сфері наукових досліджень, у механізмах їх ма-

теріального й кадрового забезпечення, у співвідношенні приватного та державного фінансування викликають певні труднощі [4].

Зауважимо, що одним із завдань створення європейського простору вищої освіти було надання вищій освіті привабливості, адже до Болонських реформ вища освіта не вважалася популярною. Для заохочення до навчання в європейських країнах використовуються економічні, адміністративні та моральні чинники. Різноманітність освітніх інституцій надає молоді широкі можливості для отримання освіти. Разом із тим, значна диверсифікованість кваліфікацій у європейських системах вищої освіти і пов'язані з цим труднощі їх порівняння, створюють перешкоди для розвитку мобільності робочої сили. Незважаючи на спільність валюти і відкритість кордонів, ускладнювалися можливості оптимального використання інтелектуального потенціалу ЄС, стримувалося зростання конкурентоздатності Європи. Створення Європейського простору вищої освіти вважається магістральним шляхом сприяння мобільності та працевлаштування громадян. Отже об'єднана Європа потребує освіти, яка через „прозорість” різних структур поєднає національні системи для доступу і забезпечення академічної мобільності. Зростання мобільності студентів і співпраці викладачів сприятиме поліпшенню якості дипломів, системи працевлаштування університетських випускників, підвищенню європейського статусу освіти загалом.

Висновки. Європейська інтеграція стає пріоритетом у відкритті світом України, переходу від закритого тоталітарного до відкритого демократичного суспільства. Для української освіти входження до єдиного європейського простору вищої освіти – це наближення до європейських культурних та політичних традицій. Європейський досвід свідчить про пряму залежність між рівнем освіти населення, досконалістю демократії та його добробутом. Відповідно освіту можна розглядати як основу створення гуманного світового порядку. Проте, сучасний рівень цивілізації вимагає розглядати освіту ще й з точки зору економіки – як реальний продукт галузі, основу економічного прогресу, а не як споживача фінансових та інтелектуальних ресурсів. Розвиток економіки забезпечують інноваційні технології, що постійно оновлюються та вдосконалюються. Освіта є чинником інтелектуального переходу до демократії та громадянського суспільства і одночасно ресурсом інноваційного поступу, складовою національного багатства.

Подальшого дослідження потребує пошук механізмів поліпшення якості навчання та науково-методичного супроводу у вузах України.

Список використаних джерел

1. Кухарчук К. Управління освітою в країнах Європейського Союзу, 2012 р. / К. Кухарчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tme.uuo.edu.ua/docs/8/13.pdf>

2. Поберезьська Г.Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн західної Європи та України: автореф. дис. ... канд.. пед.. наук: 13.00.01/ Г.Г. Поберезьська; Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. – Київ, 2005. – 20 с.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: EUROPA - Education and Training - The Lifelong learning programme. http://ec.europa.eu/education/lifelong_learning_programme/doc78_en.htm
4. Програма “Regional cooperation” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/europeaid/where/asia/regional-cooperation/index_en.htm.
5. Hoyle E. Teachers as Professionals // The International Encyclopedia of Education. Second Edition. – Oxford, New York, Tokyo. Pergamon, 1994. – 609 p.

В статье рассмотрены организационные особенности высшего образования европейских стран в рамках Болонских реформ. Определены последствия модернизации для национальных систем образования. Высшее образование рассмотрено с экономической точки зрения как реальный продукт отрасли, основа экономического прогресса, как производитель интеллектуального и финансового ресурса. Проанализированы возможности, предоставленные высшему образованию Украины процессами евроинтеграции. Выявлена взаимосвязь между уровнем демократии, уровнем образования населения и его благосостоянием.

Ключевые слова: европейское пространство высшего образования, профессиональное образование, интеллектуальный ресурс, модернизация.

The article examines organizational characteristics of higher education in the European countries in the context of the Bologna reforms. Consequences of the modernization of the national education systems are found. From an economic point of view, higher education is considering as a real product of industry, the foundation of economic progress, as a producer of intellectual and financial resources. Identified the possibilities that were given by European integration process to higher education of Ukraine. Indicated on the direct relationship between the level of public education, the perfection of the democracy and its prosperity.

Keywords: European Higher Education, professional education, intellectual resources, modernization.

УДК 316.36

Людмила Смигур

ПОГЛЯДИ СТУДЕНТІВ В ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНІ НА БАГАТОДІТНУ СІМ'Ю. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглянуто проблему сприйняття багатодітних сімей молоддю, яка навчається в Польщі та в Україні. Представлено коротку характеристику багатодітних родин в обох країнах, а також – аналіз порівняльних досліджень. Результати дослідження дають підстави для твердження, що анкетовані студенти як у Польщі, так і в Україні приймають багатодітні сім'ї скоріше позитивно, ніж негативно.

Ключові слова: багатодітна сім'я, погляди, студенти, Польща, Україна.

У Польщі та в Україні все рідше зустрічається модель багатодітної сім'ї. Дитина часто сприймається як фінансовий тягар чи перешкода для самореалізації. Сприйняття багатодітних сімей частіше викликає подив, а може і співчуття, ніж доброту. Питання, що стосуються багатодітних сімей, включають такі проблеми, як: соціально-демографічні, сімейні відносини, виховання дітей, умови для розвитку дітей. Проте найчастіше торкаються фінансових проблем. Соціально-економічне становище багатодітних сімей є незадовільним. На думку громадськості, багатодітні сім'ї часто прирівнюються до неблагополучних сімей, де панує безвідповідальність батьків і безпорадність у правильному вихованні дітей [1, 120-123]. Щоправда, результати дослідження Центрального статистичного управління Польщі показують, що на думку більшості сімей, які позитивно висловлюються, багатодітність в незначній мірі впливає на рівень дітності сімей, для яких діти є джерелом радості. Однак можна припустити, що для деякого страх перед відсутністю акцептування багатодітних сімей може стати перешкодою в їх реалізації [3, 124-126].

Характеристика багатодітних сімей в Польщі та Україні

У зв'язку із змінами народжуваності змінюється також визначення багатодітної сім'ї. Термін "багатодітна сім'я" сьогодні трактують неоднозначно. З демографічної точки зору багатодітна сім'я – це сім'я, яка частково забезпечує взаємозамінність поколінь. У цьому розумінні, багатодітною визнається сім'я, як мінімум, з чотирма дітьми. Беручи до уваги економічні міркування, багатодітність слід пов'язувати вже з трьома дітьми, оскільки народження третьої дитини значно знижує сімейний достаток порівняно з сім'ями з меншою кількістю дітей [2, 23].

Згідно з Конституцією РП, арт. 71 закону про сім'ю багатодітна сім'я – це сім'я, яка виховує троє і більше дітей, що мають право на соціальну допомогу [6]. Відповідно до Конституції України, Закону „Про охорону

дитинства” багатодітна сім'я – це сім'я, що складається з батьків (або одного з батьків) і трьох та більше дітей [7].

За даними останнього перепису у Польщі, в цілому було зареєстровано 1024 тис. сімей з трьома і більше дітьми, у тому числі:

- 717,4 тис. – сім'ї з трьома дітьми;
- 202,9 тис. – сім'ї з чотирма дітьми;
- 103,7 тис. – сім'ї з п'ятьма і більше дітьми.

Із цих груп:

- 446,1 тис. (43,6%) сімей проживало в містах;
- 577,9 тис. (56,4%) сімей проживало в сільській місцевості.

Результати статистики свідчать, що в середньому кожна шоста сім'я має на утриманні трьох або більше дітей у віці до 24 років. Цей висновок випливає з того факту, що багатодітні сім'ї становлять 16,8% від загальної кількості сімей із дітьми до 24 років, а на їх утриманні залишається 33% від загальної кількості дітей у цьому віці [5].

В Україні за останні роки поменшало багатодітних сімей. У результаті різкого спаду народжуваності у 2000-2001 рр. кількість дітей становила 1,1 дитини на одну жінку. На сьогоднішній день в Україні зареєстровано близько 396,2 тис. багатодітних сімей. З цих даних:

- 298,4 тис. – сім'ї з трьома дітьми;
- 63,9 тис. – сім'ї з чотирма дітьми;
- 33,9 тис. – сім'ї з п'ятьма і більше дітьми (з них 1700 сімей, що мають десять і більше дітей).

У цілому частка багатодітних в Україні становить 3% від загальної кількості сімей. Найбільше багатодітних родин налічується у Рівненській, Львівській, Івано-Франківській, Закарпатській та Волинській областях [8].

Порівнюючи статистичні дані обох держав, необхідно відзначити, що в Польщі набагато більше багатодітних сімей. Відповідно відрізняється кількість сімей, які мають трьох, чотирьох, п'ятьох та більше дітей. Протягом останніх років в Україні найбільш розповсюджений тип сім'ї з однією дитиною. Варто відзначити, що обидві країни відрізняються кількістю населення і природним приростом. Центральне статистичне бюро у Варшаві подає такі результати 2010 року: населення Польщі становить понад 38 млн. чоловік, а природний приріст був позитивним (0,1%). За даними Державної служби статистики України, населення українського суспільства становить близько 45,5 мільйона з від'ємним природним приростом (-0,6%). Існує багато факторів, які обумовлюють відмінності в наявності багатодітних сімей в Польщі та Україні.

Однак зазначимо, що в суспільстві відсоток прихильників багатодітних сімей не зникає. Аналізуючи дослідження І. Ковальської про суб'єктивні причини дітонороджуваності у багатодітних сім'ях, треба звернути увагу на такі факти: на першому місці серед особистих причин багатодітності стоїть реалізація материнства, тобто бажання мати багато дітей (45,3% опитаних); некомпетентність у запобіганні вагітності

(24%); повторне обрання шлюбу (9%); релігійні погляди (8%); сімейні традиції (4%) [3, 118].

М. Куцярьська-Цесельська, аналізуючи причини перевищення планування батьківства у подружніх парах після 10 років спільного життя, виявила, що найчастішою причиною незапланованої вагітності була ненадійність методів регулювання народжуваності, але на другому місці з'явилася реалізація потреби материнства і батьківства [4, 98].

Багатодітні сім'ї більш відкриті та щирі у питанні народження нового життя ніж, малодітні, тому хоча б з цього приводу вони заслуговують на повагу. Через сім'ю світ збагачується новою людиною, котра дозріває в ній, поки не досягне своєї зрілості

Аналіз результатів дослідження

Метою дослідження був аналіз поглядів сучасної молоді на багатодітні сім'ї в Польщі і Україні, а також – встановлення факторів, що обумовлюють те чи інше ставлення до цих родин. Результати досліджень мали з'ясувати, чи існують відмінності у сприйнятті та ставленні до багатодітних сімей у студентів у Польщі і Україні.

Для проведення досліджень використано методи діагностичного опитування у формі анкетування. У досліді брали участь дві групи людей – студенти з Польщі та України, які навчаються у вищих навчальних закладах: у Люблінському католицькому університеті (Польща) та Хмельницькому національному університеті (Україна). Загалом було опитано 140 осіб. Чисельність польської групи становила 70 осіб, серед яких було 35 жінок і 35 чоловіків. В українській групі також було 35 жінок і 35 чоловіків. Рік і напрямок навчання не були прийняті до уваги, однак більшість респондентів склали студенти I і II року навчання, майбутні фахівці з економіки, соціології та педагогіки.

Відмінності соціально-демографічних ознак респондентів (паспортичка):

- сім'ї, з яких походять респонденти: серед польських студентів, безумовно, більшість з багатодітних сімей – 51,3%, серед українських студентів – 10%.

- релігійні погляди: більшість респондентів з України православного віросповідання, а майже всі респонденти з Польщі католицького віросповідання;

- ставлення до віри: при аналізі цього показника не відзначалося суттєвих відмінностей – 80% від загального числа респондентів задекларували себе як віруючі, 10% – як невіруючі, ще 10% – глибоко віруючі.

Спочатку було вирішено перевірити знання респондентів про багатодітну сім'ю, а саме їх відповіді про кількість дітей, яку повинна мати сім'я, щоб називатися багатодітною. Відзначено, що молодь неоднозначно відповідала на поставлене запитання. Це може бути з різних причин, зокрема через неоднозначність терміну "багатодітна сім'я" з демографічної або економічної точки зору. Отже, не було єдиного визначення.

Це може бути також через відсутність глибших знань про багатодітні родини. Причиною розбіжностей у визначенні може бути також той факт, що в Польщі модель сім'ї з трьома дітьми набагато більш поширена явище, ніж в Україні. Підтвердженням цього є статистичні дані (Польща – 717,4 тис.; Україна – 298,4 тис.), ймовірно тому ця модель ще не вважається польськими студентами за багатодітну. Результати власних досліджень показують, що в Польщі більшість контрольної групи (44%) вважає, що сім'я рахується багатодітною, якщо має чотирьох і більше дітей. В Україні 44% опитаних вважають багатодітними сім'ї, що мають трьох і більше дітей.

Одним із дослідницьких завдань було сформулювати гіпотезу:

Г1. Анкетовані студенти як у Польщі, так і в Україні сприймають багатодітні сім'ї більш позитивно, ніж негативно.

Г2. Існують відмінності в способі сприйняття багатодітних сімей серед польських і українських студентів. Можна передбачити, що в Польщі багатодітні сім'ї сприймаються більш позитивно, ніж в Україні.

Перша гіпотеза (Г1) підтвердилася. Аналіз результатів відповідей респондентів щодо способів сприйняття вказує на те, що досліджувана молодь як в Польщі, так і в Україні сприймає багатодітні сім'ї скоріше позитивно, ніж негативно. Про це свідчать результати відповідей респондентів на такі запитання:

- з чим асоціюється у тебе багатодітна сім'я?
- як ти відносишся до багатодітної сім'ї?
- твоя думка про дітей з багатодітних сімей?
- твоя думка про батьків багатодітних сімей?
- які відчуття викликає в тобі багатодітна сім'я?

Роблячи інтерпретації результатів, категорії відповідей були поділені на позитивні і негативні. Було відмічено, що на вищезазначені запитання переважали позитивні відповіді. Це означає, що більшість студентів частіше відзначала позитивні категорії. Нижче наведено приклади деяких основних запитань.

Таблиця 1

Асоціації, пов'язані з багатодітною сім'єю

Асоціації, пов'язані з багатодітною сім'єю	Польща		Україна		Разом	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
традиційна сім'я	18	25,7	24	34,3	42	30,0
родинна солідарність, взаємна підтримка	30	42,9	39	55,7	69	49,3
безперервний шум і хаос	30	42,9	18	25,7	48	34,3
убогість і бідність	21	30,0	8	11,4	29	20,7
тіснота в домі	26	36,2	20	28,6	46	32,1

патологічне середовище (алкоголізм, злочинність)	9	12,9	1	1,4	10	7,1
самовиховання до більшої самостійності	25	35,7	24	34,3	49	35,0
відкритість до дарування життя	8	11,4	14	20,0	22	15,7
глибоко віруюча сім'я	19	27,1	8	11,4	27	19,3
школа боротьби з егоїзмом	12	17,1	10	14,3	22	15,7

Джерело: розробка власна

■ – асоціації позитивні; □ – асоціації негативні

У таблиці 1 показані результати асоціацій, пов'язаних з багатодітною сім'єю. Серед них найчастіше зустрічались такі, як: родинна солідарність і взаємна підтримка – 49%; самовиховання до більшої самостійності – 35%; безперервний шум і хаос – 34%; тіснота в домі – 32%; убогість і бідність – 20%; глибоко віруюча сім'я – 19%; патологічне середовище – 7%.

Не менш цікавою є також проблема сприйняття окремо дітей і батьків з багатодітних сімей. Опитані студенти ЛКУ найчастіше сприймають дітей з багатодітних сімей як обтяжених обов'язками (54%), а студенти ХНУ – як більш готових допомогати іншим (60%). Також більшість респондентів ЛКУ сприймає дітей як сміливих і самостійних (45,7%), більш готових прийти на допомогу (40%), більш відкритих (34,3%). Більшість опитаних ХНУ також вважає, що діти з багатодітних сімей сміливі і самостійні (47,1%), навантажені обов'язками (42,9%), краще налагоджують контакти з людьми (40%). Дані показують, що респонденти в обох країнах сприймають дітей з багатодітних сімей скоріше позитивно, ніж негативно. Найчастіше діти характеризуються як готові допомогти, сміливі, самостійні та навантажені обов'язками.

Батьків з багатодітних сімей найчастіше сприймають як:

- люблячих дітей – 70%;
- відважних і відповідальних – 49%;
- глибоко віруючих – 29%.

Набагато менше людей сприймає батьків як таких, що не вміють керувати своєю плідністю (22%) і легковажних та безвідповідальних (15%).

Для перевірки другої гіпотези (Г2) використовувались тести для визначення достовірності відмінностей (Хі - квадрат Пірсона, U Манна - Уїтні, тест Фішера). Гіпотеза 2 частково підтвердилась. Встановлено, що існують статистично достовірні відмінності у способі сприйняття багатодітної сім'ї. Українські респонденти сприймають багатодітні сім'ї

більш позитивно, ніж респонденти у Польщі. Це пов'язано з тим, що в питаннях, що стосуються способів сприйняття, українські студенти отримували вищі результати, ніж анкетовані студенти з Польщі.

У питанні, що стосується особистого ставлення до багатодітних сімей, більшість респондентів з України демонстрували позитивне ставлення. У той час як більшість студентів з Польщі – байдуже ставлення.

Таблиця 2

Ставлення до багатодітних сімей

Ставлення до багатодітних сімей	Польща		Україна		Разом	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
дуже негативне	2	2,9	1	1,4	3	2,2
скоріш за все негативне	0	0,0	2	2,9	2	1,4
байдуже	29	41,4	12	17,1	41	29,3
скоріш за все позитивне	21	30,0	32	45,7	53	37,8
дуже позитивне	18	25,7	23	32,9	41	29,3
Разом	70	100,0	70	100,0	140	100,0

Враховуючи дані, що містяться в таблиці 2, можна підтвердити статистично достовірну відмінність на рівні $p < 0,33$; $U = 1966$ між респондентами в Польщі і Україні стосовно ставлення до багатодітних сімей. Середньоарифметичний показник свідчить, що студенти з України сягають більш високого результату, тобто мають більш позитивне ставлення до багатодітних сімей, ніж студенти з Польщі.

Якщо мова йде про емоційне ставлення, відчуття щодо багатодітних сімей, то респонденти з України частіше, ніж респонденти з Польщі, вказували на позитивні почуття. Дані свідчатьтакож про те, що у більшості опитаних в Україні багатодітна сім'я викликає захоплення і повагу. Не можна те саме сказати про опитаних у Польщі, оскільки в таких категоріях, як захоплення, повага, подив, більшість обирали відповідь важко сказати. Однак можна стверджувати, що переважна більшість респондентів у Польщі, як і в Україні, не відчуває обурення у ставленні до багатодітних родин. Істотно більший відсоток української молоді не виявляє байдужості до багатодітних.

Гідними уваги були також відповіді студентів на запитання чим для них є велика кількість дітей у сім'ї. Безумовно, більший відсоток польської молоді (69%), а також української (50%), вважають, що наявність великої кількості дітей – це особистий вибір кожного. І серед загального числа опитаних переважала відповідь, що наявність великої кількості дітей – це щастя і радість (поляки – 16%; українці – 30%). При аналізі даних було відзначено статистично достовірні відмінності у відповідях респондентів з Польщі і України, а саме, різниця на рівні $p < 0,006$; $\chi^2 =$

16,261; $df = 5$. Це означає, що студенти з Польщі частіше, ніж з України, керуються думкою, що наявність великої кількості дітей – це особистий вибір. А українці частіше, ніж поляки вважають, що багатодітна сім'я – це щастя і радість.

На підставі опитування студентів Люблінського католицького університету та Хмельницького національного університету можна зробити висновок, що більшість респондентів має позитивні погляди на багатодітну сім'ю. Незначний відсоток серед загального числа опитаних, вибирали негативні категорії відповідей.

Цікавим виявилось те, що опитані респонденти з Польщі планують більшу кількість дітей у своїй майбутній сім'ї, ніж респонденти з України. Більшість поляків (32%), ніж українців (20%) хоче мати трьох дітей у сім'ї. Натомість більший відсоток українців планує сім'ю з однією дитиною. Отже, щодо багатодітних сімей в Польщі і Україні треба зазначити, що позитивне сприйняття багатодітної сім'ї опитуваною молоддю ще не свідчить про рішення мати багато дітей у своїй власній сім'ї.

Висновки

Наведені вище результати досліджень викликають роздуми щодо досліджуваного явища. Дивним фактом є те, що анкетована молодь в Польщі сприймає багатодітні сім'ї менш позитивно, ніж українська молодь. Причиною цього можуть бути різні фактори. Як підтверджують результати проведених досліджень, причиною такого сприйняття можуть бути соціально-демографічні ознаки, адже респонденти різнилися за сім'єю походження. Цікавим є також той факт, що більшість респондентів з Польщі є вихідцями з багатодітних сімей (трьох і четверо дітей). А респонденти з України в більшості є вихідцями з родин з однією або двома дітьми. Виникає запитання, чи сім'я, з якої походить респондент, може мати великий вплив на сприйняття багатодітності?

Для більш ретельного аналізу досліджуваної проблематики варто було б опитати більшу кількість респондентів з обох країн, зібрати багатший обсяг матеріалів. Наразі багатодітна сім'я потребує великої підтримки з боку суспільства і держави. Потрібно докладніше вказувати на цінності, що дає багатодітна сім'я для суспільства, а також на її переваги у вихованні дітей. Слід також звернути увагу на проблеми, які доводиться вирішувати багатодітним родинам і допомагати їм.

Список використаних джерел

1. Dyczewski L., Rodzina polska i kierunki jej przemian, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1981;
2. Graniewska D., Rodziny wielodzietne w Polsce. Sytuacja społeczno - demograficzna, w: Problemy rodziny 1980, nr 1 (111);
3. Kowalska I., Wielodzietne macierzyństwo w okresie społeczno - ekonomicznej transformacji, w: Oblicza macierzyństwa, (red.) D. Kornas - Biela, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1999;

4. Kuciarska – Ciesielska M., Przyczyny niezrealizowania planowanej dzietności, (red.) M. Kuciarskiej – Ciesielskiej, Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych, Warszawa 1997;
5. Raport z Wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2003;
6. Ustawa o świadczeniach rodzinnych z dnia 2003-11-28 (Dz.U. 2003 Nr 228, poz. 2255).
7. Закон України «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 року (№2402-III).
8. [Електронний ресурс].– Режим доступу:<http://ukrstat.gov.ua>

В статье рассмотрена проблема восприятия многодетных семей студентами, которые учатся в Польше и в Украине. Представлено краткую характеристику многодетных семей в двух государствах, а также анализ сравнительных исследований. Результаты исследований дают основание для утверждения, что студенты как в Польше, так и в Украине воспринимают многодетные семьи скорее положительно, чем отрицательно.

Ключевые слова: многодетная семья, восприятие, студенты, Польша, Украина.

The main aim of the present article is to show what students from Poland and Ukraine think about families with many children. The text includes information about this phenomenon in both countries and results of the research which compares many children families from Poland and Ukraine. The results obtained in the research show that young people from Poland and Ukraine are supporters of families with many children. In spite of the fact, there are differences in the way of perceiving large families by students in Poland and Ukraine, namely Ukrainians are more optimistic in this matter than Poles.

Keywords: many children families, perception, students, Poland, Ukraine.

УДК 371.134.008.6

Володимир Староста, Олена Рішко

КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті узагальнено підходи різних дослідників до визначення сутнісних ознак поняття «контроль навчальних досягнень». Показано, що це поняття аналізується у таких аспектах: контроль як компонент системи навчальної діяльності; контроль як система, процес і результат; контроль як мета діяльності; контроль як дидактичний засіб управління навчанням. За результатами анкетування студентів – майбутніх учителів початкової школи – досліджено ставлення студентів до контролю у контексті їх професійної підготовки. Авторами показано позитивну кореляцію між об'єктивністю контролю та мотивацією учіння.

Ключові слова: підготовка вчителів, контроль навчальних досягнень, самооцінка.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна освіта потребує максимального забезпечення всебічного особистісного розвитку майбутнього вчителя, підготовленості його до успішного вирішення професійних завдань.

Для підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів велике значення має перебудова психолого-педагогічних та методичних засад системи контролю навчальних досягнень студентів.

Методи контролю і самоконтролю – обов'язкові складові елементи процесу навчання, які надають йому логічної, змістової, організаційної і методичної завершеності і, таким чином, дають можливість:

- отримати реальне і достатньо цілісне бачення всього процесу навчання, оскільки 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.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання означеної проблеми, показує, що різні аспекти контролю навчальних досягнень учнів/студентів розкриваються у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, а саме: дидактичні засади педагогічної діагностики, організації та проведення контролю, оцінки якості результатів навчально-пізнавальної діяльності (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Беспалько, К. Інгенкамп, І. Лернер, О. Ляшенко, С. Мартиненко, В. Онищук, П. Підкасистий, Ю. Романенко, Н. Талізїна, Г. Щукїна

та ін.); самоконтроль і організація самостійної роботи студентів (В. Бондар, В. Буряк, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Тарасенко Л. Хомич та ін.); контроль у контексті виховання особистості, формування пізнавальної активності (Ш. Амонашвілі, В. Лозова, В. Сухомлинський та ін.).

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Огляд праць учених вказує на важливість дослідження проблеми контролю навчальних досягнень студентів як складової науково-педагогічного процесу у ВНЗ. Проте у переважній більшості досліджень контроль розглядається лише як засіб виявлення та оцінювання навчальних досягнень студентів. Розвиток особистості, якостей майбутнього фахівця, ставлення студентів до контролю в кращому разі визначається як другорядна мета.

Метою статті є висвітлення підходів щодо трактування поняття «контроль навчальних досягнень» та ставлення майбутніх учителів початкової школи до контролю навчальних досягнень у контексті їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Погоджуємось з думкою авторів [8, с. 156], що поняття «контроль», «діагностика», «оцінка», «корекція» вимагають більш чіткого розмежування. На наш погляд, ці поняття є складовими більш загального – педагогічного моніторингу, а контроль – компонентом діагностики.

Розглянемо трактування поняття «контроль» у педагогічних джерелах, в т. ч., які використовують у процесі професійної підготовки майбутніх учителів (табл. 1).

Таблиця 1

Трактування поняття «контроль» у деяких педагогічних джерелах

Трактування	Джерело
Контроль (франц. controle – нагляд з метою перевірки):	
у дидактиці розуміють як нагляд, спостереження і перевірку успішності студентів	С. Вітвицька [1, с. 224]
за навчанням – постійний нагляд, спостереження і перевірка успішності знань учнів з метою отримання об'єктивної інформації про навчально-виховний процес	Н. Волкова [2, с. 406]
у дидактиці розуміють як перевірку, оцінювання і облік успішності учнів	В. Галузяк та ін. [3, с. 235]
та перевірка навчальних досягнень учнів – завершальний компонент оволодіння певним змістовим блоком і своєрідна зв'язуюча ланка в системі навчальної діяльності особистості. Контроль має кілька значень: у дидактиці його розуміють як нагляд, спостереження, перевірку успішності учнів. Але контроль – більш широке поняття, ніж перевірка	Енциклопедія освіти [4, с. 417]
за своєю суттю – це 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	В. Кудіна та ін. [5, с. 69]

навчання – виявлення, вимір і оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів	Н. Мойсеюк [6, с. 639]
як дидактичне поняття, являє собою сукупність усвідомлених дій, спрямованих на отримання відомостей про рівень опанування окремими студентами (слухачами) програмного матеріалу, оволодіння теоретичними й практичними знаннями, навичками і вміннями, що необхідні в процесі виконання завдань професійної діяльності; педагогічний – система перевірки результатів навчання і виховання студентів	В. Ортинський [7, с. 273]
виявлення, вимір і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається; саму ж процедуру виявлення та виміру називають перевіркою. Крім перевірки контроль містить у собі оцінювання (як процес) і оцінку (як результат) перевірки	В. Андрущенко та ін. [8, с. 156-157]
означає виявлення, вимір і оцінювання знань, умінь учнів	І. Підласий [9, с. 373]
у широкому сенсі під «контролем» розуміють контроль над всією навчальною діяльністю, виявлення результатів навчального процесу та його ефективності. Специфіка системи «контроль» полягає в тому, що вона повинна забезпечити контроль реалізації як кінцевих (за фахом), так і проміжних (за циклами дисциплін, предметів, тем, курсів навчання) цілей освітнього процесу. У вузькому сенсі під «контролем» пропонується розуміти виявлення і вимір результатів знань, навичок і умінь студентів у галузі певної дисципліни, що вивчається	С. Строкіна [10, с. 87]
у дидактиці вищої школи слід розуміти як педагогічний супровід, спостереження і перевірку успішності навчально-пізнавальної діяльності студентів	Т. Туркот [11]
як дидактичний засіб управління навчанням спрямований на забезпечення ефективності формування знань, умінь і навичок, використання їх на практиці, стимулювання навчальної діяльності студентів, формування у них прагнення до самоосвіти	М. Фіцула [13, с. 288]
як педагогічне поняття являє собою усвідомлене, планомірне спостереження та фіксацію вербальних і практичних дій вихованців з метою 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	В. Ягупов [14, с. 404]

Наведені трактування дали 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 [4, с. 417]; контроль над всією навчальною діяльністю, виявлення результатів навчального процесу та його ефективності [10, с. 87];
- контроль як система, процес і результат – нагляд, спостереження, перевірка успішності учнів/студентів [1, с. 224; 4, с. 417]; виявлення, вимір і оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів (тих,

хто навчається) [6, с. 639; 8, с. 156-157; 10, с. 87]; система перевірки результатів навчання і виховання студентів; перевірка, оцінювання і облік успішності учнів [7, с. 273]; перевірка, оцінювання (як процес) і оцінка (як результат) перевірки [8, с. 156-157; 9, с. 373]; педагогічний супровід, спостереження і перевірка успішності навчально-пізнавальної діяльності студентів [11]; усвідомлене, планомірне спостереження та фіксація вербальних і практичних дій вихованців [14, с. 404];

- контроль як мета діяльності – отримання об'єктивної інформації про навчально-виховний процес [1, 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 [5, с. 69]; забезпечення реалізації як кінцевих (за фахом), так і проміжних (за циклами дисциплін, предметів, тем, курсів навчання) цілей освітнього процесу [10, с. 87]; 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 [14, 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 [13, с. 288].

Важливою складовою контролю є самоконтроль як один із видів усвідомленої регуляції власної поведінки та діяльності з метою забезпечити відповідність їхніх результатів сформульованим цілям, вимогам, правилам, зразкам [7, с. 412]. В [8, с. 157] зазначено, що самоконтроль за певних організаційно-методичних умов є однією із суттєвих форм контролювання знань, умінь і навичок студентів, який допомагає розібратися в тому, як студент самостійно оволодів знаннями; перевірити правильність виконання практичних розрахунків шляхом зворотних дій; оцінити прикладне значення лабораторно-практичних занять для майбутньої професійної діяльності тощо. Крім того, самоперевірка сприяє стимулюванню учіння, повнішому осмисленню, формує критичність та автономність думки.

Автори [8, с. 160], відповідно до мети навчання у ВНЗ, виділяють дві групи цілей контролю якості навчання:

- визначення ступеня сформованості знань і вмінь з окремих навчальних дисциплін – контроль результатів навчання;
- перевірка готовності до професійної діяльності на основі сформованих професійно значущих якостей особистості – контроль якості навчання.

Подібні визначення мети контролю знаходимо в наступних джерелах:

- визначення якості засвоєння студентами навчального матеріалу, ступеня відповідності умінь і навичок цілям і завданням навчального предмета [7, с. 274; 13, с. 288];

- з'ясування стану засвоєння знань на різних тимчасових етапах навчального процесу; виявлення відповідності рівня знань і умінь цілям підготовки; використання результатів контролю для управління процесом навчання студентів [10, с. 87].

З огляду на задані цілі і вибрані рівні контролю (викладацький, кафедральний і т.д.) визначається і зміст контрольних завдань. Для першої групи цілей контролю при діагностиці результатів навчання можна використати: репродуктивні завдання; репродуктивно-продуктивні завдання; продуктивні завдання (практичні і частково професійноорієнтовані задачі, комплексні завдання). Для другої групи цілей контролю використовуються лише продуктивні завдання (комплексні професійні задачі та комплексні задачі міжпредметного характеру). Крім того, контроль навчання як процес досягнення мети освіти повинен створювати умови для постійного прояву якостей, які мають бути сформовані у студентів у процесі навчання (самостійність, систематичність, відповідальність, дисциплінованість) [8, с. 160].

М. Фіцула [13, с. 288] наводить основні дидактичні завдання контролю (ці та інші завдання визначають зміст контролю, який змінюється із зміною дидактичних завдань): виявити готовність студентів до сприймання, усвідомлення і засвоєння нових знань; отримати інформацію про характер самостійної роботи у процесі навчання; визначити ефективність організаційних форм, методів і засобів навчання; з'ясувати ступінь правильності, обсягу, глибини засвоєння студентами знань, умінь і навичок.

О. Фізеші [12, с. 123] зазначає, що об'єктами контролю у процесі початкового навчання є предметні компетентності: знання про предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки і відношення між ними; вміння та навички застосовувати засвоєні знання; досвід творчої діяльності; ціннісні ставлення.

Реальна педагогічна практика показує, що особливість контролю навчальних досягнень школярів, зокрема молодших, 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 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 понад 140 студентів – майбутніх учителів (педагогічний факультет Мукачівського державного університету, спеціальність «Початкова освіта», 3-5 курси), а результати наведено в табл. 2–4.

Таблиця 2

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

Методи та форми контролю	Об'єктивність оцінювання				Мотивація учіння			
	5 к	4 к	3 к	Сер.	5 к	4 к	3 к	Сер.
1. Індивідуальна перевірка	4,2	3,7	4,1	4,0	4,0	3,5	3,8	3,8
2. Групова перевірка	3,3	3,1	3,2	3,2	3,3	3,0	2,9	3,0
3. Фронтальна перевірка	3,6	3,3	3,7	3,5	3,6	3,3	3,8	3,6
4. Письмова перевірка	3,9	3,9	4,1	3,9	3,5	3,9	4,0	3,8
5. Усна перевірка	3,8	4,0	4,2	4,0	3,6	4,1	3,9	3,8
6. Практична перевірка	3,8	3,8	3,8	3,8	3,6	3,3	3,3	3,4
7. Спостереження за навчальною діяльністю студентів	3,1	3,0	3,1	3,1	3,3	2,9	2,9	3,1
8. Тестова перевірка	3,2	3,6	3,1	3,3	3,2	3,3	3,3	3,3
9. Самоконтроль та самооцінка студента	3,3	3,3	3,2	3,3	3,4	3,0	3,0	3,1
10. Взаємоконтроль та взаємооцінювання студентів	3,0	3,0	3,2	3,1	3,2	3,2	3,0	3,1
Сер. знач. за курсами навчання	3,5	3,5	3,6		3,5	3,4	3,4	

Результати дослідження показують, що найбільша об'єктивність оцінювання та мотивація, на думку студентів, виникає внаслідок усної, письмової та індивідуальної перевірки. 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. 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. Вплив оцінки на мотивацію та навчальну активність школярів описується у працях В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі та ін.

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 про 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 (молодшими школярами).

Значення коефіцієнта кореляції Пірсона між досліджуваними параметрами – об'єктивністю контролю та мотивацією учіння, згідно з проведеним нами розрахунком, такі: 5 курс $r=0,92$; 4 курс $r=0,85$; 3 курс $r=0,90$; вся вибірка $r=0,92$. Отримані дані дають можливість зазначити, що між вказаними параметрами є сильна позитивна кореляція.

Для виявлення об'єктивності контролю під час конкретних занять нами проведено опитування студентів на прикладі навчальних занять з використанням мікрвикладання (табл. 3). Мікрвикладання передбачає викладання, але у даному випадку це викладацька діяльність студентів у процесі їх професійної підготовки. Мікрвикладання носить навчальний характер і його можна розглядати як спосіб організації навчання, що моделює викладання (або моделювання окремих видів педагогічної діяльності), тобто, як форму навчання. А реалізуючи цю форму навчання, можна використовувати різні методи навчання.

Таблиця 3

Відповіді студентів на запитання:

Чи задоволені Ви рівнем об'єктивності контролю навчальних досягнень студентів під час занять з використанням мікрвикладання?

Повністю не задоволений, 1 (%)	Частково не задоволений, 2 (%)	Частково задоволений, 3 (%)	Переважаю задоволений, 4 (%)	Повністю задоволений, 5 (%)	Сер. бал
0,0	2,1	50,5	41,1	6,3	3,5

Отримані загальні дані (табл. 2) добре узгоджуються з результатами анкетування студентів (середні бали) щодо об'єктивності контролю навчальних досягнень під час занять з використанням мікрвикладання (табл. 3).

Таблиця 4

Відповіді студентів на запитання:

Чи задоволені Ви власною підготовкою з таких питань:
перевірка навчальних досягнень учнів;
оцінювання навчальних досягнень учнів; здатність до самоконтролю?

Питання анкети	Повністю не задоволений, 1 (%)	Частково не задоволений, 2 (%)	Частково задоволений, 3 (%)	Переважаю задоволений, 4 (%)	Повністю задоволений, 5 (%)	Сер. бал
Перевірка навчальних досягнень учнів	–	2,7	21,6	59,5	16,2	3,9
Оцінювання навчальних досягнень учнів	–	2,7	29,7	51,4	16,2	3,8
Здатність до самоконтролю	–	6,1	12,1	57,6	24,2	4,1

Аналіз анкетування студентів (табл. 4) показує, що основна частина студентів задоволена власною підготовкою щодо перевірки навчальних досягнень учнів, здатності до самоконтролю; потребує певного поліпшення, на думку студентів, їх умінь щодо оцінювання навчальних досягнень учнів.

Висновок. Таким чином, узагальнено підходи різних дослідників до визначення сутнісних ознак поняття «контроль навчальних досягнень». Показано, що це поняття аналізується у таких аспектах: контроль як компонент системи навчальної діяльності; контроль як система, процес і результат; контроль як мета діяльності; контроль як дидактичний засіб управління навчанням. Проаналізовано ставлення студентів – майбутніх учителів початкової школи – до контролю у контексті його об'єктивності та сприяння мотивації навчання, виявлено між вказаними параметрами позитивну кореляцію.

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати на вивчення педагогічних умов контролю з метою реалізації зворотного зв'язку тощо.

Список використаних джерел

1. 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.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: навч. посіб. – 3-тє вид. / Н.П. Волкова. – К.: Академвидав, 2009. – 616 с.
3. Галузяк В.М. Педагогіка: навч. посібник. – 4-е вид., випр. і доп. /В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – Вінниця: ДП «Держ. картографічна фабрика», 2007. – 400 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Кудіна В.В. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. /В.В. Кудіна, М.І. Соловей, Є.С. Спінин. – 2-ге вид., доп. – К.: Ленвіт, 2007. – 194 с.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посібник. – 5-е вид, доп. і переробл. /Н. Є. Мойсеюк. – К., 2009. – 656 с.
7. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб /В. Л. Ортинський. – К.: Центр учб. літ., 2009. – 472 с.
8. Педагогіка вищої школи: підручник /[В.П.Андрущенко, І.Д.Бех, І.С.Волощук та ін.; за ред. В.Г.Кременя, В.П.Андрушенка, В.І.Лугового]. – Ін-т вищ. освіти АПН України. – К.: Пед. думка, 2009. – 256 с.
9. 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.
10. Строкина С.П. Формы, методы и функции контроля в процессе обучения истории украинской культуры в техническом вузе /С.П.Строкина // Вісник СевНТУ: зб. наук. пр. – Вип. 144/2013.– Севастополь, 2013. – С. 87-94.
11. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. /Т.І.Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.

12. Фізеші О. Й. Педагогіка: основи педагогіки, дидактика, теорія та методика виховання, школознавство. Навч. посіб. для ВНЗ / О. Й. Фізеші. – К. : Кондор, 2014. – 390 с.
13. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2010. – 456 с.
14. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

В статье обобщены подходы разных исследователей к определению существенных признаков понятия «контроль учебных достижений». Показано, что данное понятие анализируется в следующих аспектах: контроль как компонент системы учебной деятельности; контроль как система, процесс и результат; контроль как цель деятельности; контроль как дидактическое средство управления обучением. По результатам анкетирования студентов – будущих учителей начальной школы – исследовано отношение студентов к контролю в контексте их профессиональной подготовки. Авторами показано положительную корреляцию между объективностью контроля и мотивацией обучения.

Ключевые слова: подготовка учителей, контроль учебных достижений, самооценка.

The article based on summarizes the approaches of different researchers to determine the essential features of the concept of «control of educational achievements». It is shown that this concept is analyzed researchers in the following aspects: control as a component of training activities; control of the system, process and outcome; control as the purpose of the activity; control as didactic means learning management. According to the results of questioning of students - future teachers of elementary school students explore the relationship to control in the context of their professional training. The authors have shown a positive correlation between objective control and learning motivation.

Keywords: pedagogical teacher training, control of educational achievements, self-esteem.

УДК 159.923.2:378-057.87(45)

Вікторія Фурман

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статті розглядається рефлексивна складова вищої школи в умовах модернізації системи освіти. Обґрунтовується направленість та вплив рефлексивного підходу на процес навчання та актуалізацію особистісного потенціалу студентів.

Ключові слова: особистісна рефлексія, рефлексивний підхід до навчання, професійний розвиток.

Суспільна актуальність проблеми. Однією з віхових проблем сучасної вищої освіти України є реформування системи вищої школи відповідно до умов соціально орієнтованої економіки, а саме: впровадження інноваційних технологій у діяльність вищих навчальних закладів, модернізація освітніх програм та інтернаціоналізація вищої освіти України, що виступає як необхідна передумова європейської інтеграції нашої держави.

Отже проблема модернізації вищої освіти бачиться як глобальна проблема, що пов'язана, насамперед, з подоланням розбіжностей, які наявні в тенденціях розвитку суспільства. Вирішення цих розбіжностей безумовно є надзавданням вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз робіт, присвячених феномену особистісної рефлексії, показав, що вона володіє системними властивостями, які мають рефлексивні психолого-педагогічні механізми. Вона зачіпає не тільки елементи свідомості і самосвідомості, але й виступає як біологічний, соціокультурний феномен, з виникненням якого пов'язують народження внутрішнього світу людини [1; 4; 5; 6; 7; 8]. Так, М.К. Мамардашвілі наголошував на унікальності ролі особистісної рефлексії в інтегральній структурі особистості людини, відзначав поліфонічність і поліфункціональність її психологічного змісту [7]. В.Г. Богин зазначив, що особистісна рефлексія виступає як смисловий центр людської реальності і всієї життєдіяльності в цілому [4]. М.Г. Алексєєв розробив методологічні основи рефлексивного підходу. Він представляв особистісну рефлексію як усвідомленість засобів мислєдіяльності [1].

Відомо, що на різних етапах професійного становлення особистісна рефлексія розвивається тільки в особистості, яка орієнтована на саморозвиток. Вона інтегрує всі психічні функції з метою забезпечення людської діяльності як джерела існування.

У психолого-педагогічній науці обґрунтовані положення про те, що особистісна рефлексія є одним з механізмів існування людини, внут-

рішньою умовою саморозвитку, детермінантою всіх наступних новостворень особистості, атрибутивної складової суб'єктності. В останні десятиліття в науково-педагогічному знанні актуалізувалися дослідження з проблеми особистісної рефлексії (В.В. Давидов, В.П. Зінченко, М.І. Найденев, Я.О. Пономарьов, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов, В.В. Столін, А.В. Хуторський та ін.) [5; 7], але більшою мірою вони носять теоретичний, а не практико-орієнтований характер. Результати аналізу масової педагогічної практики свідчать про те, що особистісна рефлексія ще не стала в належній мірі елементом змісту освіти у вищій школі. На наш погляд, причини цього факту полягають у надзвичайній широті і варіативності теоретичних досліджень рефлексії, а також у специфіці навчання.

Як будь-яка інша діяльність особистісна рефлексія має свою психологічну структуру, яка традиційно включає потреби, мотиви, цілі, операції, дії, результати та ін. Рефлексія як діяльність може володіти такими якостями, як активність, самостійність, усвідомленість, креативність, продуктивність та ін. [2]. Специфічними для рефлексії якісними характеристиками є ступінь розгорнутості, глибина рефлексії, ретельність аналізу, узагальненість висновків, ступінь усвідомлення і осмислення, час обмірковування суб'єктом своєї поточної діяльності, частота звернення до аналізу того, що відбувається. Здатність до рефлексії визначається здатністю стати в позицію спостерігача, дослідника по відношенню до своєї діяльності.

Процес рефлексії індивідуальний, він проявляється в розумовій активності і припускає критичну реконструкцію реальності. Питання полягає в тому, які саме психолого-педагогічні умови сприяють розвитку рефлексії в процесі здійснення студентами пізнавальної діяльності. Зрозуміло, що неможливо розвивати особистісну рефлексію звичайними прямими методами навчання, це не інформація, і її не можна «взяти і передати», її можна стимулювати, розвивати, підвищувати, створюючи рефлексивно-розвиваючі умови. Відомі різні напрями, в рамках яких розглядаються науково-практичні аспекти цілеспрямованого формування рефлексії. Один з них – педагогіка рефлексивного управління. У рамках цього напрямку Г.П. Щедровицький та його послідовники, досліджуючи методологічні проблеми розвитку особистісної рефлексії, спроектували технологію організації колективної мислєдіяльності, яка реалізується в організаційно-діяльнісних іграх [8].

Представники іншого напрямку (І.М. Семенов, С.Ю. Степанов та їх однодумці) [5; 6], досліджуючи рефлексивний розвиток, розробили різні форми практикумів (рефлексивна дискусія, групова рефлексія, рефлексивний полілог, тренінг, інверсія, позиційна дискусія та ін).

Адаптація рефлексивних технологій, практикумів, прийомів до умов освітнього процесу має свої особливості. Специфіка формування особистісної рефлексії в навчальному процесі полягає в тому, що психолого-пе-

дагогічні умови, які конструюються і створюються педагогом, стимулюючи рефлексивний розвиток, повинні бути адаптовані до змісту і методів навчання, а рефлексивна діяльність студентів повинна відображатися в їх навчально-пізнавальній діяльності. Ці умови низкою дослідників розглядаються в рамках проблемно-рефлексивного підходу до навчання (Я.М. Бугерко, Л.В. Верзунова та ін.) [3]. На основі аналізу теоретичних робіт і власного педагогічного досвіду ми визначили основні психолого-педагогічні умови, що сприяють розвитку рефлексії та реалізовані в рамках навчально-пізнавального процесу. Найбільш значущими внутрішніми (психологічними) умовами розвитку особистісної рефлексії у студентів виступають їх індивідуально-психологічні особливості, а саме:

- 1) прагнення до усвідомлення, осмислення, переосмислення дійсності;
- 2) наявність уявлень про зміст і структуру рефлексивної діяльності, її цілі, завдання, сенс;
- 3) сформованість інтелектуальних операцій – операціональної бази рефлексивних дій;
- 4) уявлення про себе як про активного суб'єкта рефлексивного акту, дії, діяльності.

Зовнішні (педагогічні) умови проектується і реалізуються педагогом у процесі навчання:

1) розвиток особистісної рефлексії, який можливий лише в процесі спеціально організованої рефлексивної навчально-пізнавальної діяльності студентів;

2) освітній процес повинен будуватися з опорою на рефлексивний досвід студентів;

3) рефлексивне навчання передбачає вихід особистості в активну дослідницьку (рефлексивну) позицію стосовно своєї діяльності, до себе як її суб'єкта, до свого досвіду з метою аналізу, осмислення, переосмислення, перетворення реальності;

4) вихід в рефлексивну позицію відбувається в результаті виникнення актуально усвідомлюваних студентом протиріч, коли колишній досвід не забезпечує подолання цих протиріч і потрібно його переосмислення, перетворення, реконструкція або надбання нового досвіду;

5) необхідними умовами виникнення проблемних ситуацій (актуально усвідомлюваних протиріч) є:

а) спеціально сконструйоване цілісне рефлексивно-розвиваюче середовище, що володіє високим ступенем невизначеності (незавершеність сюжету, недостатність інформації) і потенційної многоваріативності, тобто варіативністю можливостей (невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, забезпечує можливість пошуку);

б) організоване рефлексивне управління (перехідне в самоврядування) пізнавальною діяльністю студентів;

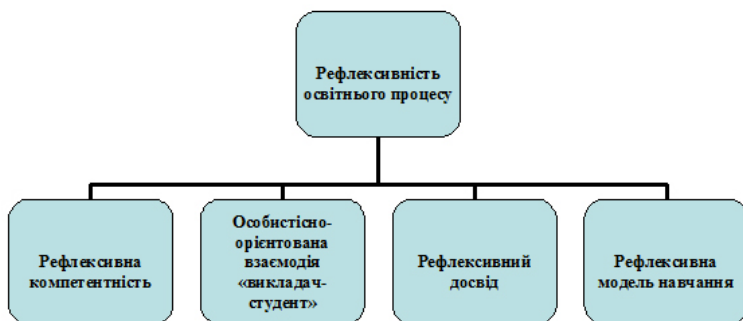
в) основою успішного управління є цілеспрямована рефлексивна взаємодія викладача і студентів.

Основним технологічним елементом в психодидактичній взаємодії суб'єктів навчального процесу є рефлексивно-орієнтовані ситуації – це педагогічні ситуації, які спеціально конструюються або природно виникають, концентруючі рефлексивну діяльність студентів, а саме – проблемні ситуації, ситуації свободи вибору, усвідомленого самоаналізу, евристичні ситуації; ситуації нестимульованої пізнавальної діяльності, особистісної взаємодії [2]. Ситуації всіх видів взаємопов'язані, взаємозумовлені та їх диференціація носить умовний характер і здійснюється лише з метою дослідження.

Таким чином, врахування внутрішніх і зовнішніх умов розвитку особистісної рефлексії безперечно приведе до модернізації навчального процесу та нівелює глобальні суперечливі проблеми в процесі професійної підготовки студентів.

У результаті навчальних впливів з використанням окреслених умов можливо змінити метакогнітивну направленість у студентів і вивести їх на більш високий рівень сформованості рефлексивної позиції (або, на рецептурний та інструментальний рівні).

Здатність здійснювати рефлексію проблемних ситуацій професійної діяльності характеризує вираженість метакогнітивних характеристик професійного мислення. Але якість рефлексивного процесу залежить від багатьох факторів (найбільш важливі з них – аналітична здатність, загальна ерудиція і досвід, сфера знань). Метакогнітивні процеси реалізуються за рахунок різних стратегій і з різним ступенем суб'єктивної легкості. Існує припущення, що високорефлексивні люди здійснюють метакогнітивний контроль за рахунок «природної», вже закладеної «метакогнітивної обдарованості», а низькорефлексивні – за рахунок успішного свідомого навчання метакогнітивним стратегіям і навичкам. Крім того, рефлексивні методи навчання виявляються ефективними у підготовці студентів, що вже володіють для цього необхідними внутрішніми умовами, а саме достатнім рівнем розвитку рефлексивності. Отже, освітній процес забезпечує формування та підвищення рівня рефлексивності майбутнього професіонала за такими складовими:



- рефлексивна компетентність викладачів, наявність знань про рефлексію, ціннісне відношення та використання прийомів її актуалізації;
- особистісно-орієнтована взаємодія «викладач-студент» у процесі професійно-педагогічного співробітництва;
- придбання рефлексивного досвіду в навчальному процесі (у рамках навчальних дисциплін, дослідницької діяльності, практики);
- наявність у навчальному плані спеціальних курсів, структурованих з урахуванням компонентного складу рефлексивної компетентності;
- спрямованість навчальних дисциплін на підвищення потреби студентів у самопізнанні, саморозвитку, розуміння себе та іншого;
- інтеграція курсів, заснованих на рефлексивній моделі навчання, в освітній процес з урахуванням специфіки професійної підготовки студента.

Висновки. Отже, щодо рефлексивного підходу до розвитку майбутнього фахівця в умовах модернізації вищої школи можна зазначити:

1. Одним з центральних завдань сучасної вищої освіти є формування такої індивідуальної свідомості майбутнього фахівця, в якій «тут і зараз» сполучаються з «там і тоді». Але це процес зараз не орієнтований на розвиток особистісної рефлексії (оскільки існує розрив між інтелектуальною та емоційною сферами, а також – між теоретичним і практичним навчанням) і будується за принципами формальної, а не діалектичної і, тим більше, не множинної логіки, конвергентного, а не дивергентного мислення.

2. Процес розвитку особистісної рефлексії відбувається за таких умов:

- внутрішні (психологічні) умови – у студентів виступають їх індивідуально-психологічні особливості;
- зовнішні (педагогічні) умови – проектується і реалізуються педагогом у процесі навчання.

3. Формування і розвиток особистісної рефлексії студентів припускає, що засвоєні студентами в процесі навчання в університеті знання як подія в континуумі діяльнісного досвіду стає основою для пояснення і розуміння його сенсу. Це стає реальністю, якщо навчання студентів не тільки сприяє їх розумінню себе в єдності з навколишнім світом та іншими людьми, але і забезпечує зв'язок між розумінням життєвого сенсу і саморозумінням.

Список використаних джерел

1. Алексеев Н.Г. Способность к рефлексии как существенный компонент интеллектуальной культуры современного специалиста /Н.Г. Алексеев // Проблемы и методы формирования интеллектуальной культуры специалиста. – Новосибирск, 1984. – С. 100-102.
2. Анисимов О.С. Рефлексивная акмеология / О.С. Анисимов. – М.: РАГС, 2008. – 215 с.

3. Бугерко Я.М. Категорійний аналіз рефлексії як явища, процесу, стану, властивості / Я.М. Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 93-105.
4. Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В.Г. Богин ; под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: РАО, 1993. – 320 с.
5. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал, 2003. – Том 24, № 5. – С. 45-57.
6. Леонтьев Д.А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации /Д.А. Леонтьев // Психология человека в современном мире: материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л.Рубинштейна, Москва, 15-16 октября 2009 г.; отв. ред. А.Л.Журавлев и др.– М.: Изд-во ИП РАН, 2009. Т. 2: Проблема сознания в трудах С.Л.Рубинштейна, Д.Н.Узнадзе, Л.С. Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. Исследование мышления и познавательных процессов. Творчество, способности, одаренность.– С. 40-49.
7. Мамардашвили М.К. Форма и социальное мышление /М.К. Мамардашвили. – М., 1968. – С. 380.
8. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: шк.культ.полит., 1995. – 800 с.

В статье рассматривается рефлексивная составляющая высшей школы в условиях модернизации системы образования. Обосновывается направленность и влияние рефлексивного подхода на процесс обучения и актуализацию личностного потенциала студентов.

Ключевые слова: личностная рефлексия, рефлексивный подход к обучению, профессиональное развитие.

The article deals with the reflective component of higher education in the modernization of the education system. The direction and influence of reflexive approach to the learning process and updating personal potential students were grounded.

Keywords: personal reflection, reflective approach to learning and professional development.

УДК 377.1

Тетяна Якимович

ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПТНЗ

Проаналізовано різні підходи до класифікації принципів реалізації системи професійно-практичної підготовки. Визначено особливості реалізації цих принципів під час професійно-практичної підготовки. Конкретизовано принципи системи професійно-практичної підготовки.

Ключові слова: педагогічні принципи, система навчання, професійне навчання, професійно-практична підготовка.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Ускладнення технічних об'єктів призвело до виникнення протиріччя між необхідністю оволодіння робітником великою кількістю конкретних професійно-технічних знань та вмінь для роботи з об'єктом трудової діяльності та неможливістю розкрити у навчальному процесі всієї різноманітності проявів і змін цього об'єкта. Подолання цього протиріччя пов'язане з перебудовою системи підготовки у професійній школі.

Цілісність та відносна самостійність педагогічного процесу забезпечується педагогічними принципами, які визначають його структуру, функціональність та технологічність. Висвітленню основних підходів до визначення принципів відбору і структурування змісту навчального матеріалу присвячені дослідження Ю. Бабанського, А. Беляєвої, І. Лернера, Б. Ліхачова, В. Краєвського, М. Сказкіна та ін. Разом з тим актуально на сучасному етапі залишається проблема принципів реалізації системи професійно-практичної підготовки.

Метою статті є аналіз особливостей, підстав класифікації та конкретизація принципів системи професійно-практичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Дидактичні принципи або принципи навчання – це вихідні керівні положення, нормативні вимоги до організації та здійснення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та впливають із закономірностей процесу навчання. Вони є критеріями визначення змісту, форм і методів навчання [5].

У професійній педагогіці під принципами навчання слід розуміти конкретні рекомендації щодо шляхів досягнення цілей навчання майбутніх фахівців на основі об'єктивних закономірностей. Ці рекомендації стосуються регулювання різноманітних аспектів дидактичного процесу, з'ясування провідних тенденцій навчання учнів, розв'язання суперечностей цього процесу і умов досягнення успіхів у навчальних закладах [3]. Принципи доповнюються рекомендаційними положеннями, які кон-

кретизують шляхи їх реалізації. Ці положення у педагогіці визначаються як правила або вимоги.

На думку В. Красєвського, вся номенклатура принципів повністю відображається в трьох основних принципах: відповідності освіти рівню сучасної науки, виробництва та основним вимогам демократичного суспільства; врахування єдності змістової та процесуальної сторін навчання, що передбачає представлення всіх видів людської діяльності у їх взаємозв'язку з предметами навчального плану; структурної єдності змісту освіти на різних рівнях її формування з врахуванням особистісного розвитку і становлення особистості, який передбачає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонійність компонентів освіти [2]. Принципи змінюються в залежності від соціального замовлення суспільства, вони регулюють процес реалізації педагогічних законів, відображають особливості діяльності педагога і учня. На обґрунтування принципів навчання мають значний вплив не тільки власне педагогічні закономірності, а й соціальні, філософські, психологічні та низка інших закономірностей. Тому під час їх обґрунтування необхідно також врахувати досвід навчання учнів різних дидактичних систем, філософські, психолого-педагогічні основи теорії пізнання, закономірності функціонування психіки людини та формування особистості учня.

Основні принципи професійної освіти: випереджувальний характер професійної підготовки; неперервність; фундаменталізація; інтеграція професійної освіти, науки і виробництва; рівний доступ до здобуття якісної професійної освіти різними категоріями населення; гнучкість і взаємозв'язок процесу професійного навчання з реструктуризацією та подальшим розвитком економіки і зайнятістю населення, розвитком різних форм власності; диверсифікація; регіоналізація професійної освіти; поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки; стандартизація, єдність професійного навчання і виховання, екологізація, варіативність, індивідуалізація і диференціація.

Під системою навчання з якого-небудь предмета в широкому значенні слова розуміється система основних положень (принципів), що визначають зміст, форми і методи навчання [1, с. 67]. Розрізняють кілька систем виробничого навчання (професійно-практичної підготовки). Кожній з них властиві свої виробничі, педагогічні, психологічні і фізіологічні особливості формування навичок і умінь учнів. Система принципів професійно-практичної підготовки має власні особливості, зумовлені тим, що основою для їх визначення є не лише філософські, загальнонаукові, дидактичні, психологічні, а й виробничо-технічні закони і закономірності. Крім того, в залежності від поставленої проблеми, кожен з принципів має різні аспекти. Для визначення, обґрунтування та класифікації принципів професійно-практичної підготовки необхідно співвіднести тенденції розвитку науки, техніки, виробництва з педагогічними цілями.

Базовим під час розробки системи професійно-практичної підготовки є принцип системності. Природно, що під час визначення змісту предметів механічне перенесення системи науки в навчальний процес є неможливим. Наукова система піддається спеціальній (дидактичній, методичній) обробці, внаслідок якої утворюється нова дидактична система – навчальний предмет. Виробниче навчання має риси педагогічного і виробничого процесів. Воно передбачає оволодіння учнями як знаннями, так і способами їх практичного застосування. Системотвірною основою професійно-практичної підготовки є образ професійної діяльності, основними компонентами якого є предмет діяльності; суб'єкт діяльності; засоби діяльності; технологічний і трудовий процеси.

У сучасній дидактиці існує кілька варіантів класифікації принципів навчання. Система педагогічних принципів може розроблятися на основі загальних закономірностей навчання, які властиві всій педагогічній системі, та закономірностей, які стосуються окремих її компонентів (зокрема професійно-практичної підготовки). Підставою для класифікації є: рівні дослідження (методологічний, теоретичний, методичний рівні), ступінь узагальнення (загальні та конкретні), специфіка дії (змістові, організаційні, методичні), особливості навчального процесу (теоретичне або виробниче навчання).

Педагогічні дослідження визначають такі рівні функціонування системи: методологічний, теоретичний, прикладний [1]. Тому ми спираємося на трирівневу структуру принципів реалізації системи професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців: методологічний, теоретичний, прикладний. На думку Л. Самолдиної [4, с. 93-97.], методологічний рівень включає обґрунтування застосування системного, цільового, дуального, компетентнісного і модульного підходів до професійної підготовки, до проектування і реалізації навчальних планів і програм, до розробки і реалізації компонентів навчально-виховного процесу. На теоретичному рівні розглядається сукупність принципів, що лежать в основі цільової професійної підготовки в конкретних формах, методах, засобах навчання, формах організації наочної діяльності студентів з метою засвоєння ними конкретного змісту в певній галузі знання і професійної діяльності. На методичному рівні розкривається теоретично обґрунтована і апробована на практиці сукупність форм, методів і прийомів навчальної діяльності педагога й учня з оволодіння змістом навчально-програмної документації; засобами навчання та контролю.

На нашу думку, на методологічному рівні виробничий аспект реалізації системи професійно-практичної підготовки відображається у моделі образу трудової діяльності, навчальний – у моделі робітника сучасного виробництва через кваліфікаційну характеристику. Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій цілісність людського сприйняття це – теорія, підкріплена практичними діями, або усвідомлені практичні дії. Якщо виходити з того, що регулятором трудових дій

є образ предмета праці, а предметом освоєння майбутнього робітника – професійна діяльність, то постає питання про необхідність визначення особливостей професійної діяльності у даному виробництві. На нашу думку у ролі орієнтувальної основи під час навчання у професійно-технічних закладах освіти може виступати образ професійної діяльності. Він може бути основою інтеграції теоретичного і виробничого навчання і діяти за схемою: образ професійної діяльності – кваліфікаційна характеристика – навчальний процес – професійна діяльність.

Теоретичний рівень визначається способами відбору змісту навчального матеріалу, методів та форм навчання; особливостями знань та вмінь, які потрібно формувати; структурою комплексних методик навчання, дидактичними вимогами до навчально-програмної документації. Необхідно визначити загальну логіку включення певного матеріалу в навчальний процес та дидактичних вимог до навчально-програмної документації. Наприклад, нами виділено наступні критерії відбору засобів теоретичного навчання; ступінь спорідненості тем виробничого і теоретичного навчання; оптимальне співвідношення між теоретичною і практичною частинами виробничого навчання; професійна значущість навчального матеріалу; рівень системності теоретичних знань (понять) під час виробничого навчання; загальнонаукова та виробнича відповідність навчального матеріалу; можливість використання виробничих об'єктів як дидактичних засобів під час теоретичного навчання.

На прикладному рівні реалізація системи професійно-практичної підготовки забезпечується розробкою методичних рекомендацій, навчально-програмної документації, інтегрованих навчальних предметів тощо. Перспективними засобами реалізації інтеграції теоретичного і виробничого навчання, на нашу думку, можна вважати використання реальної виробничої продукції, інструментів, матеріалів, документів тощо в якості наочних засобів під час теоретичного навчання; проведення теоретичних занять інтегративного характеру під час виробничого навчання на підприємстві; використання під час лабораторного практикуму у навчальному закладі та виробничого навчання на підприємстві письмових інструкцій, розроблених за зразками виробничої технологічної документації з дотриманням дидактичних вимог; використання для самостійної роботи учнів інтегрованих завдань, де потрібні знання загальноосвітнього та професійного предметів; робота з технічною літературою (довідники, технічні описи, тощо) під час теоретичних занять; підготовка доповідей для масових організаційних заходів на підприємстві (конференції, наради, технічні мінімуми тощо) з питань новітньої техніки, технології, організації виробництва; використання комп'ютерної техніки.

За ступенем узагальнення принципи реалізації системи професійно-практичної підготовки поділяються на загальнодидактичні та ті, що конкретизуються стосовно професійно-практичної підготовки. До загаль-

них відносяться принципи, яким підлягають всі елементи педагогічної системи, наприклад: природовідповідності, науковості, гуманізму тощо. Наведемо приклад конкретизації загальних принципів стосовно професійно-практичної підготовки: принцип системності конкретизується як принцип формування професійно-практичної підготовки як педагогічної системи; принцип науковості конкретизується як принцип врахування особливостей наукового розвитку даної галузі виробництва; принцип єдності свідомості і діяльності конкретизується як принцип врахування психологічних закономірностей засвоєння знань та формування вмінь; принцип функціональності конкретизується як принцип відображення структури професійних функцій робітника; принцип зв'язку теорії з практикою конкретизується як принцип співвідношення професійно необхідних знань та вмінь; принцип цілісності навчального процесу конкретизується як принцип відповідності організаційних форм професійно-практичної підготовки.

Класифікація принципів професійно-практичної підготовки за специфікою дії містить змістові, організаційні та методичні принципи. Група змістових принципів відображає залежності ефективного навчання від цілей та змісту навчання, наприклад: цілеспрямованості, єдності науки, освіти і практики. Організаційні принципи ґрунтовані на закономірних зв'язках результатів навчання з організаційним порядком його здійснення. Це принципи наступності і систематичності, диференціації та індивідуалізації, плановості і дисципліни. Методичні принципи професійної підготовки відображають причинно-наслідкові залежності між методикою і результатами навчання. До групи методичних належать принципи: свідомості і активності, доступності і послідовності, наочності, інтенсивності тощо.

Наприклад, особливість принципу науковості полягає в тому, що його конкретизація на загальнопедагогічному, змістовому, організаційному та методичному рівнях можуть різнитися між собою. Загальнопедагогічна вимога: професійна підготовка максимально можливою мірою повинна відповідати рівню сучасної науки. Змістова вимога: навчальний матеріал, який становить зміст предмета, повинен відображати структуру відповідної наукової галузі (у випадку виробничого навчання – це структура професійної діяльності). Організаційна вимога: використання під час навчання досягнень науки і техніки (наприклад, мультимедійних засобів навчання). Однією з основних методичних вимог принципу науковості під час навчання теоретичних дисциплін є максимальне використання методів, що є властивими у цій галузі науки (експеримент у фізиці, дослід у хімії, переказ у літературі). Тому методи виробничого навчання повинні відображати структуру виробничих функцій (спостереження у диспетчерів, діагностика у медиків, систематизація у операторів тощо).

У процесі як теоретичної, так і практичної професійної підготовки важливими є такі принципи: виробнича спрямованість навчання, зв'язок

практики і теорії, наочність, наступність, науковість, доступність, системність, послідовність, мотиваційне забезпечення навчання, врахування індивідуальних особливостей діяльності учня тощо. Деякі принципи, залежно від виду підготовки, набувають особливих рис. Проаналізуємо особливості реалізації цих принципів під час професійно-практичної підготовки.

Наприклад, принцип поєднання теорії з практикою можна конкретизувати як принцип взаємозв'язку теоретичного і практичного навчання. Під час теоретичного навчання цей принцип працює від теорії до практики (вивчення кожної з тем навчальної програми супроводжується закріпленням пройденого матеріалу практичними завданнями). Важливими правилами втілення принципу зв'язку теорії з практикою є такі: складання і використання під час теоретичного навчання, особливо на уроках загальноосвітніх та природничо-наукових дисциплін, задач і завдань з виробничим змістом; надання лабораторним роботам комплексного інтегративного теоретико-практичного характеру.

Разом з тим під час виробничого навчання принцип поєднання теорії з практикою буде більш ефективним, якщо навчання буде спрямоване від практичного виконання робіт до теоретичного їх обґрунтування. Теоретичні відомості пропонуються учням у певній послідовності, з урахуванням того, які запитання виникли під час виконання робіт: використання теоретичних положень для пояснення функціонування технічних пристроїв та апаратів; перебігу технологічних процесів та ін. Завдяки реалізації принципу зв'язку теорії та практики в навчанні, праця учнів стає більш свідомою, набуває пізнавального значення, сприяє розвитку творчих здібностей.

На сьогодні у навчальному процесі переважно використовується схема: від теорії до практики. Але значна частина учнів, які обрали професійно-технічні навчальні заклади, є саме кінетиками, які втомилися від теоретичного навчання. У професійно-технічних навчальних закладах вони шукають можливості практичної діяльності. Тому дійовою є організація професійного навчання за схемою: від практики до теорії.

Висновки. Таким чином, ми проаналізували різні підходи до класифікації принципів реалізації системи професійно-практичної підготовки. Класифікація залежить від рівня дослідження системи професійно-практичної підготовки (методологічний, теоретичний, методичний рівні). За ступенем узагальнення принципи поділяються на загально-дидактичні та ті, що конкретизуються стосовно професійно-практичної підготовки. Класифікація принципів професійно-практичної підготовки за специфікою дії містить змістові, організаційні та методичні принципи. Деякі принципи залежно від виду підготовки набувають особливих рис.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у конкретизації принципів професійно-практичної підготовки до різних професій.

Список використаних джерел

1. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А.П. Беляева. – СПб.-Радом, Институт профтехобразования РАО, 1997. – 226 с.
2. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М. : Издат. центр „Академия”, 2003. – 256 с.
3. Професійна освіта: словник / за ред.Н.Г.Ничкало – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
4. Самолдина Л.Н. Проектирование научно-методического обеспечения целевой профессиональной подготовки студентов ССУЗ / Л.Н.Самолдина // Профессиональное образование и производство: проблемы социального партнерства, профессиональной подготовки и трудоустройства выпускников; мат. межрег. науч.-практ. конф. – Казань РИЦ «Школа», 2007. – С. 93–97.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.Б. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

Проанализированы различные подходы к классификации принципов реализации системы профессионально-практической подготовки. Определены особенности реализации этих принципов во время профессионально-практической подготовки. Конкретизированы принципы системы профессионально -практической подготовки.

Ключевые слова: педагогические принципы, система обучения, профессиональное обучение, профессионально -практическая подготовка.

Different approaches to classification principles for implementing the system of vocational and practical training. The features of the implementation of these principles in the vocational and practical training. Concretized principles of the professional and practical training.

Keywords: pedagogical principles, system of education , vocational training, vocational and practical training .

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабій Юліанна Михайлівна, аспірант кафедри педагогіки ім. Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника»

Білик Оксана Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів

Божко Наталія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Українська інженерно-технічна академія

Божок Олександра Сергіївна, викладач кафедри англійської мови Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова

Бородій Дарія Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Львівського національного університету ім. Івана Франка

Вархолик Галина Володимирівна, директор Львівського навчально-наукового інституту, старший викладач кафедри психології ЛНІ ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Василенко Надія Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри методології та управління освітою Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників

Василишина Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний авіаційний університет

Васьків Сільвія Тиберіївна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Вдовченко Віктор Володимирович, доктор філософії в галузі дизайну, професор Інституту реклами м. Києва, старший науковий співробітник лабораторії трудової підготовки і політехнічної творчості Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, член спілки дизайнерів України

Великий Ярема Богданович, заступник начальника курсу з виховної та соціально-психологічної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Гордуз Наталія Олександрівна, завідувач кабінету дошкільної, початкової та інклюзивної освіти Закарпатського ІШПО, аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Жалюк Оксана Петрівна, старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін Івано-Франківського університету права ім. Данила Галицького

Зданевич Лариса Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Ізбаш Світлана Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності

Ільчишин Ярослав Васильович, заступник начальника курсу з виховної та соціально-психологічної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Кириченко Іван Миколайович, доцент кафедри графіки НАОМА, декан факультету образотворчого мистецтва, заслужений працівник культури України, член Національної спілки художників України

Ключкович Тетяна Василівна, аспірант кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Кляп Маріанна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Кобаль Василь Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету

Козловський Юрій Михайлович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики та статистики Львівського інституту банківської справи УБС НБУ

Козловська Ірина Михайлівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник Львівського науково-практичного центру ПТТО НАПН України

Керестень Іштван Степанович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці

Кедик Антоніна Володимирівна, лікар-інтерн, магістр кафедри терапії та сімейної медицини факультету післядипломної освіти та довузівської підготовки Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Кудрик Ліліана Григорівна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри життєвих компетентностей Львівського обласного Інституту післядипломної освіти

Ковач Атілло, магістр кафедри ботаніки біологічного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Козирєв Микола Петрович, кандидат філософських наук, доцент, професор кафедри педагогіки Львівського державного університету внутрішніх справ

Колесник Павло Олегович, кандидат медичних наук, доцент кафедри терапії та сімейної медицини факультету післядипломної освіти та довузівської підготовки ДВНЗ «Ужгородський національний університет», директор науково-тренінгового консультативно-діагностичного Центру сімейної медицини та долікарської допомоги

Лісунова Людмила Володимирівна, старший викладач кафедри українського декоративно-прикладного мистецтва та графіки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.Сковороди

Марфинець Надія Василівна, кандидат педагогічних наук, учитель української мови та літератури Росошанської загальноосвітньої школи Свалявської районної ради Закарпатської області

Марчук Лариса Миколаївна, старший викладач кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Мачинська Наталія Ігорівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Львівського державного університету внутрішніх справ

Неліпа Віталій Васильович, магістр із спеціальності «педагогіка вищої школи» Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького

Опачко Магдаліна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Остапчук Олена Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету ім. І.Франка

Патівсвич Ольга Василівна, асистент Львівського національного університету ім. І.Франка

Попадич Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Попова Тетяна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вищої математики та фізики Керченського державного морського технічного університету

Прудкий Олександр Сергійович, викладач кафедри вищої математики та фізики Керченського державного морського технічного університету

Прудка Лілія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національної академії України

Рішко Олена Анатоліївна, студентка магістратури із спеціальності «Початкова освіта» Мукачівського державного університету

Розлуцька Галина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Росул Василь Васильович, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Рудишин Сергій Дмитрович, доктор педагогічних наук, професор Національний педагогічний університет ім. О.Довженка

Самілик Валентина Іванівна, асистент, Національний педагогічний університет ім. О.Довженка

Себало Людмила Ігорівна, старший викладач кафедри педагогіки і методики початкового навчання НПУ ім. М.Драгоманова

Смигур Людмила Станіславівна, магістр Люблінського католицького університету Івана Павла II

Староста Віктор Володимирович, інженер кафедри фізико-математичних дисциплін гуманітарно-природничого факультету з угорською мовою навчання ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Староста Володимир Іванович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Стечкович Олег Орестович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Сурмяк Юрій Романович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Львівського державного університету внутрішніх справ

Туриця Василь Васильович, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Федорець Василь Миколайович, кандидат медичних наук, старший викладач кафедри психолого-педагогічної освіти та інновацій ВОПОПП Інституту вищої освіти НАПН України

Фурман Вікторія Вікторівна, кандидат психологічних наук, Національний авіаційний університет

Чернявський Богдан Вікторович, викладач КВНЗ КОР Богуславський гуманітарний коледж ім. Нечуя-Левицького

Шанта Іван Федорович, старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Шимон Людвик Людвикович, доктор фізико-математичних наук, професор кафедри квантової електроніки фізичного факультету ДВНЗ «Ужгородський національний університет», академік Академії вищої школи України, Лауреат Державної премії України в галузі науки і техніки

Шушман Іванна Вікторівна, магістр кафедри терапії та сімейної медицини факультету післядипломної освіти та довузівської підготовки Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»

Якимович Ольга Несторівна, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник Львівського інституту банківської справи Університету банківської справи Національного банку України

Якимович Тетяна Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Львівського науково-практичного центру ІПТО НАПН України

Яцина Олена Федорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ФАХОВІЙ ОСВІТІ

Випуск 1(5)

*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, О.І.Гурчумелія
Комп'ютерна верстка та обкладинка А.І.Бродич

Підписано до друку 29.01.2015 р.
Формат 60x84/16
Умовн. друк. арк. 22,3
Тираж 100 прим.

Оригінал-макет виготовлено
в редакційно-видавничому відділі видавництва УжНУ «Говерла»
88015, м. Ужгород, вул. Заньковецької, 89,
тел./факс (03122) 66-20-51, dep-editors@uzhnu.edu.ua

Видавництво УжНУ «Говерла»
88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18
E-mail: hoverla@i.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», 2014. – Вип. 1(5). – 384 с.

У збірнику наукових праць опубліковано результати теоретичних та методичних досліджень науковців, аспірантів, студентів з проблем сучасної фахової освіти, висвітлено психолого-педагогічні та соціальні аспекти професійної підготовки фахівців, які обговорювалися на V Всеукраїнській науково-практичній заочній конференції, що відбулась 19 грудня 2014 р. в м. Ужгороді.

ISSN 2307-3594

**УДК 371.351:37.015.3
ББК 74.58+88.8**