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(8)

Ужгород
2017

УДК 371.351:37.015.3
П 24

Редакційна колегія:
Козубовська Ірина Василівна (голова редакційної ради) – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;
Опачко Магдалина Василівна (відповідальний редактор) – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;
Попадич Олена Олександрівна (відповідальний секретар) – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;
Козловська І.М. – доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»;
Марусинець М.М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології і педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;
Кухта М.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;
Староста В.І. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;
Якимович Т.Д. – кандидат педагогічних наук, с.н.с., доцент кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
Єжи Дорошевскі – доктор педагогічних наук, професор Вищої школи економіки та інновацій м.Люблін, Польща;
Шебень Володимир – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізики, математики і техніки факультету гуманітарних і природничих наук Пряшівського університету, м. Пряшів, Словаччина.

Рецензенти:
Дутка Г.Я. – доктор педагогічних наук, професор (Львівський інститут банківської справи УБС НБУ) (м.Київ)
Костриця Н.М. – доктор педагогічних наук, професор (Національний університет біоресурсів і природокористування) (м.Київ)

Адреса редакції: 88000, м. Ужгород, вул. Університетська, 14. Кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет», e-mail: olena.popadych@uzhnu.edu.ua

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

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

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

Рекомендовано до друку Вченою радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (протокол №15 від 21 грудня 2017 р.)

© Ужгородський національний університет, 2017

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ

Депчинська Іветта
Криштанович Світлана
Макогін Оксана, Якимович Тетяна
Попадич Олена, Біляк Віта
Сулима Ірина

УДК 373.1(477.87) “1919-1938”+371.3

Депчинська Іветта

ВИКОРИСТАННЯ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ ДОСВІДУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКОЛАХ ПІДКАРПАТСЬКОЇ РУСІ (1919-1938)

У статті розкриваються сутність методу глобалістики та особливості його використання у вивченні іноземних мов. Метод глобалістики широко використовувався у полікультурному середовищі Закарпаття міжвоєнного періоду (тогочасна назва – Підкарпатська Русь).

Актуалізована сьогодні потреба у пошуку новітніх підходів до вивчення іноземних мов спонукала до вивчення досвіду новацій у освіті Підкарпатської Русі. Узагальнення досвідуф дало можливість трансформувати і адаптувати його в освітньому середовищі сучасної вищої школи.

Ключові слова: *метод глобалістики, Підкарпатська Русь, досвід минулого, вивчення іноземних мов.*

Постановка проблеми. Реформи, які здійснюються в Україні сьогодні, пов’язані із орієнацією суспільства на європейські цінності. Це означає, що гуманізація та демократизація і надалі виступають базовими принципами розвитку вітчизняної освіти, але їх реалізація здійснюватиметься з урахуванням, крім іншого, індивідуальних потреб (запитів) учнів (студентів), доцільності, утилітаризму. Цілі і перспективи розвитку вітчизняної гуманітарної освіти спонукають до застосування новітніх методів організації навчальної діяльності студентів з вивчення іноземної мови. У зв’язку з цим особливе місце посідають інноваційні технології навчання.

Оскільки джерелом інновацій також є педагогічний досвід, що складався впродовж історико-культурного розвитку суспільства, то у контексті розвитку регіональної складової гуманітарної освіти особливо цінним є педагогічний досвід, що складався на Закарпатті у чехословацький період (тодішня назва– Підкарпатська Русь). Науковці одностайно відзначають цей період у розвитку освіти Закарпаття як етап розбудови, творчих пошуків і злетів, новаторства у всіх освітніх галузях. Творче використання ідей педагогів минулого, актуалізація цих ідей у контексті сучасних освітніх викликів слугують джерелом для пошуку новітніх форм і методів навчання.

Йдеться зокрема про глобальний метод навчання, який свого часу широко використовувався у школах Підкарпатської Русі стосовно вивчення іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання за глобальною методикою виникло в Америці на початку ХХ ст. Передумовою виникнення цієї методики більшість науковців пов’язує із творчістю великого педагога Я.-А. Коменського. Його книга “Світ чуттєвих речей у картинках” − перший в історії підручник, у якому ілюстрації використовувалися як дидактичний засіб,

– стала поштовхом для апробації в більшості освітніх європейських системах перших десятиріч ХХ ст. глобального методу.

Глобальний метод отримав теоретичне обґрунтування у Франції у Вищій педагогічній школі в Сен-Клу та інституті фонетики в Загребі. Група вчених під керівництвом відомих лінгвістів П. Рівана (Франція) і П.Губеріної (Югославія), творчо використавши положення американського структуралізму і роботи Ж.Гугенейма про синтаксис французької мови, створили усний метод навчання французької мови [1]. Для лінгвістичного і психологічного обґрунтування методу була застосована концепція Ф. де Сосюра, який вперше описав і проаналізував структури живих мов, а також біхевіоризм і гештальтпсихологію [3, с.153-176]. Метод набув поширення в Англії, Канаді, Турції, Мексиці, Польщі.

У другій половині 20-х рр. ХХ ст. метод набув поширення в школах Німеччини, Франції, Голландії, Швейцарії. У 30-х рр. ХХ ст. став надзвичайно популярним у багатьох інших європейських країнах, зокрема в Чехословаччині [8]. Входження краю до Чехословацької республіки (1919-1939) створило сприятливі умови для апробації глобального методу навчання шкільництва Підкарпатської Русі.

Глобальний метод навчання є цінним набутком чехословацького педагогічного реформізму. Здобутки чехословацького педагогічного реформізму досліджували зарубіжні вчені XIX − XX ст., зокрема чеські (Я.Ванєк (J.Vaněk), Р.Ванова (R.Vanova), С.Врана (S.Vrana), В.Ендік (V. Andic), В.Спєвачек (V.Spěvaček), Б.Угер (B.Uher), Е.Урбановська (E. Urbanovska), Е.Чапек (E.Čapek) тощо).

Окремі аспекти розвитку шкільництва і освіти Закарпаття міжвоєнного періоду висвітлено у роботах З.Ваколі, М.Кляп, М.Кухти, Л.Маляр, Н.Марфинець, Т.Надім'янової, Г.Розлуцької, Л.Стахів, П.Ходанича, О.Фізеші, О.Яцини, Г.Шикітки.

Але вивчення досвіду використання глобального методу навчання у школах Підкарпатської Русі в цих та інших дослідженнях не відображено. Цим і обумовлюється актуальність досліджуваної нами проблеми.

Мета роботи полягала у систематизації досвіду використання глобального методу навчання у школах Підкарпатської Русі та його трансформації в сучасному освітньому середовищі вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Характерними рисами педагогічного реформізму початку ХХ століття були: альтернативний підхід до особистості дитини, демократизація школи як необхідна умова її реформування, орієнтація на позитивні здобутки зарубіжної реформаційно-педагогічної традиції, введення нових форм шкільної організації, впровадження в практику школи передових теорій і методик навчання, зокрема навчання чеської та іноземних мов за глобальним методом.

Основи глобального методу обґрунтував у 1928 р. найвідоміший представник реформістського руху в Чехословаччині В.Пршигода (V.Přihoda) у працях "Техніка читання на основі психології", "Шкільні реформи". У цих роботах на основі досліджень американських учених Г. Буссвелла та Х. Юдда

він формулює основні принципи цього методу. На його думку, читання за глобальним методом не можна трактувати з вузької точки, на нього необхідно дивитись як на результат розумового процесу і тенденцій сучасного виховання. Отже, не можна вимагати, щоб дитина вчила окремі букви або склади, що не мають для неї значення, а навпаки, − слова, які вона може розуміти, цілі речення, що виражають думки. Зрозуміло, що з першої хвилини дитина бачить у комплексах частини цілого, а не ізольовані букви чи склади [9].

Педагог пропонував навчання за глобальним методом проводити лише на нижчому ступені початкової школи, серед дітей шестирічного віку. У навчальних закладах другого і третього ступенів єдність навчального матеріалу і навчального процесу мало забезпечуватися співвідношенням між предметами, які вивчаються одночасно та консолідацією навчання, тобто обмеженням кількості предметів, які вивчалися [10].

Глобалізація в школах Підкарпатської Русі, як свідчить аналіз джерельної бази, мала різний характер на різних ступенях початкової школи. Від широкої глобалізації на нижчому ступені педагоги апробували перехід до глобалізації в певних групах предметів на середньому ступені і до глобалізації в окремих предметах на вищому ступені.

Навчання іноземної мови за глобальним методом в школах Підкарпатської Русі розвивало імпресивну мову дітей і їхнє мислення, зорову пам'ять і увагу. У процесі навчання за глобальним методом учні набували комунікативної компетентності – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. При цьому кінцева мета при вивченні іноземної мови зводилася до: а) засвоєння простих і потрібних слів та виразів, звичайних словесних зворотів, щоб учні могли зрозуміти головний зміст того, що читають і чують; б) володіння мовою в такий спосіб, щоб могли усно висловитися простими фразами; в) засвоєння правопису (найпростіші правописні норми) [2, с.108-109].

В основу глобального методу в цей період було покладено функціонально-комунікативний підхід, який базувався на гуманістичній спрямованості та був скерований на розвиток та самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу. Вивчення іноземних мов у шкільництві Підкарпатської Русі розглядалося з цього погляду як: а) взаємодія вчителя і учня в процесі спілкування; б) навчання з метою вирішення комунікативних завдань.

Метод активно використовувався на уроках іноземних мов при різних видах мовленнєвої діяльності: читанні, письмі, говорінні. Окрім того, як показує аналіз літератури, він давав змогу вчителям значно підвищити ефективність навчально-виховного процесу і рівень знань учнів.

Так, наприклад, оволодіння звуковою та буквеною системами іноземної мови у шкільництві Підкарпатської Русі за глобальною методикою відбувалося не на основі розчленованих комунікативних одиниць, а на основі конкретних комунікативних ситуацій, ігор із залученням багатого ілюстративного матеріалу. Зорові образи активізували емоційну та інтелектуальну сфери дітей, посилювали чуттєву основу сприйняття, допомагали легко переходити від читання окремих слів і до побудови коротких і поширених речень. Саме

комунікативна одиниця визначала набір і черговість звуків, а імітативно-ігрові технології сприяли формуванню в учнів всіх компонентів фонологічної системи. Зорове сприйняття, інтерес до предмета вивчення, дитяча пам'ять – ці складові були найважливішою опорою глобального методу при засвоєнні абетки.

У процесі формування навичок читання іноземною мовою згідно з цим методом увазі дітей пропонувалося не кілька коротких речень, а відносно великі за обсягом тексти, при сприйнятті яких значна частина слів для дітей була незрозумілою. Проте в цьому якраз і полягала визначальна сутність глобального методу: у великому за обсягом тексті учні могли легко вловлювати сюжет, а ключем до тлумачення незрозумілих слів був контекст та багатий ілюстративний матеріал. Тому цей метод мав ще одну назву – "догадування" (metoda dohadovaci) [8, с.125–129]. Значний обсяг тексту, ілюстровані дидактичні матеріали підтримували не тільки інтерес до читання та допомагали яскраво закарбувати в пам'яті прочитане, але і сприяли розвитку мовлення учнів.

З метою розширення словникового запасу згідно з аналізованою методикою для учнів була розроблена система завдань із відповідним ілюстративним супроводом. Діти засвоювали не окремо взяті слова, а складніші синтаксичні конструкції – словосполучення і речення. При цьому на вчителя покладалася велика відповідальність. Необхідно було достатньо добре підготуватися: до кожного тематичного циклу підібрати ілюстративний матеріал, який містив зображення відомих дитині предметів. Тобто зміст ілюстративного матеріалу узгоджувався із індивідуальним досвідом дитини та одночасно з вимогами тогочасного соціального і культурного життя.

Отже, в дидактиці міжвоєнного періоду під глобальним підходом розуміли навчання в цілісності, яке не виділяє окремі частини або елементи явища. При такому підході навчання починалося з конкретного цілісного явища, яке поступово диференціювалося або структурувалося, тобто на фоні цілого виділялися домінантні ознаки. Такий підхід повністю був узгоджений із розвитком дитини: відбувався не за принципом від частини до цілого, а навпаки – від цілого до частин, а потім знову від частин до нового цілого.

Серед головних переваг глобального методу можна визначити такі:

1. Методика глобального навчання базувалася на цілісності сприйняття і таким чином відповідала принципу природного навчання.
2. Цей метод спрямовувався до цілісності окремих компонентів шкільного вивчення іноземної мови, а також до систематизованої єдності.

На основі викладеного вище можемо стверджувати ,що результатом впровадження у практику шкільництва Підкарпатської Русі глобальної методики став суттєвий перелом у методиці навчання іноземних мов, поліпшився рівень їх викладання.

Сучасна наука розглядає структурно-глобальний (аудіовізуальний) метод як один із інтенсивних методів вивчення іноземної мови, особливість якого полягає в тому, що вивчення іноземної мови відбувається за короткий термін на основі обмеженого лексико-граматичного матеріалу (переважно із сфери

побутового спілкування) з використанням при цьому засобів зорової та слухової наочності [6].

Повна назва методу добре передає його особливості – "аудіовізуальний структурно-глобальний". Це означає, що новий матеріал призначений для сприйняття переважно на слух, а його значення розкривається з допомогою засобів зорової наочності. Навчання ж мови відбувається шляхом засвоєння глобально (цілісно) структур (моделей, мовних зразків тощо) [7].

За короткий проміжок часу, який відведено для перегляду відеосюжету чи відеофрагменту, студент отримує великий обсяг інформації з допомогою двох каналів: зорового та слухового. Зорова пам'ять допомагає краще засвоїти мовні структури і стимулює розвиток мовних навичок на навичок аудіювання [5].

Основні положення глобального методу можна сформулювати таким чином:

- головна мета навчання – формування мовленнєвих умінь, причому найбільша увага приділяється аудіюванню і говорінню;
- послідовність оволодіння видами мовної діяльності така: аудіювання, говоріння, читання, письмо;
- рідна мова повністю виключається з навчального процесу;
- перекладні вправи для розвитку мовлення не використовуються;
- граматика вивчається на матеріалі структур, які вводяться, повторюються, тренуються глобально, не поділяються, не розчленовуються на складові елементи;
- ситуативний підхід до навчання реалізується через відбір кіно- та телевізійних фрагментів, в яких відображено основні ситуації спілкування.

Для раціонального впровадження цього методу в сучасну освітню площину необхідно визначити передумови ефективності, тобто чинники, які сприятимуть ефективному перебігу і розвитку педагогічної новації. В поняття " ефективність" включаємо співвідношення результатів дій і витрат на їх досягнення.

На нашу думку, основною метою формування іншомовної компетентності студентів ВНЗ за глобальною методикою є досягнення таких результатів, коли вони вільно за короткий термін оволодівають літературним варіантом цієї мови.

Оскільки в структурі іншомовної компетенції виділяють (за М.Кенелом) [11] такі складові, як лінгвістична, дискурсивна та стратегічна компетенції, то,розкриваючи зміст кожної з компетентностей, обґрунтовуємо особливості їх формування через використання глобального методу [4].

Застосування методу глобалізації пропонуємо для вивчення мов: української, угорської, чеської (які вивчаються на факультеті іноземних мов Ужгородського національного університету).

По-перше, саме в такій тріаді глобальний метод використовувався у школах Підкарпатської Русі.

По-друге, реалізація принципу мобільності згідно з Болонською декларацією передбачає обмін студентами і викладачами, насамперед між вузами-партнерами із Угорщини, Словаччини, Чехії.

Використання глобального методу для вивчення іноземних мов дозволяє впродовж незначного терміну часу, без особливих знань про граматичні правила (достатньо володіти алфавітом і навичками вимовляння окремих звуків) засвоїти головні мовні одиниці, необхідні адаптації українських (в іншомовному середовищі) та іноземних студентів (в україномовному середовищі).

Нами запропонований елементарний рівень засвоєння лексичних одиниць з використанням глобалістики (див. табл.1).

Таблиця 1

Зразок лексичних одиниць для засвоєння мов за методом глобалістики

Знайомство – Ismeretség – Známost		
Українською	***Угорською***	***Чеською***
Привіт!	Szia!	Ahoj
Доброго дня!	Jó napot!	Dobrý den
Як справи?	Hogy vagy?	Jak se máte?
Скажіть, будь ласка - Як вас звуть?	Mondja kérem. Hogy hívják önt?	Prosím, řekněte mi Jak se imenujete?
Ви з Азії?	Ön Ázsiából jön? / Ön ázsiai?	Jste z Azie?
Радий (-а) з вами познайомитися	Örülök, hogy megismerkedtünk	Isem rád (-a), že isem s Vámi seznámil (-a)
Ви говорите по-російськи? по-українськи?	Beszél oroszul? ukránul	Mluvite ruský? ukranský?
Ви мене розумієте?	Érti, amit mondok?	Rozumite mě?
Як це сказати по-угорськи?	Ezt hogyan mondják magyarul?	Jak to říci v maďarštině?
Не могли б ви мені допомогти?	Nem tudna nekem segíteni?	Můžete mi někdo pomoct?
Проведіть мене, будь ласка	Kísérjen el, kérem	Pojďte se mnou, prosím
Ось моя адреса.	Itt van az én címem.	Tady je moje adresa.
Ми побачимося завтра?	Látjuk egymást holnap?	Uvidíme se zítra?
На жаль, я вже щось запланував / запланувала	Sajnálom, már más tervem van.	Bohužel, mám něco plánoval (-a).

Методику глобалістики було апробовано у групах студентів-філологів на угорському та словацькому відділеннях. Студенти об’єднувались у групи добровільно, спеціальні критерії відбору не використовувались.Завдання апробації вбачалось у якісній оцінці студентами запропонованого підходу до вивчення мов.

Апробація здійснювалась двома способами. Перший спосіб полягав у реалізації методики навчання мови у однорідних за мовною ознакою групах (5–7чол.). Другий спосіб – у змішаних групах.

За результатами апробації виявилось, що навчання за обома способами сприймається студентами позитивно, супроводжується інтересом та пізнавальною активністю, але із зовнішнього спостереження за поведінкою студентів, навчання за другим способом є більш ефективним. Засвоєнню лексичних одиниць і правильному вимовлянню слів сприяє присутність носіїв мов (наприклад, угорців у словацьих групах і навпаки).

Висновки. Таким чином, можемо стверджувати, що метод глобалістики є ефективним і перспективним для вивчення мов. Засоби слухової та зорової наочності виконують в глобальному методі навчання іноземної мови головну роль. Багаторазове прослуховування чужої мови разом із переглядом відеофрагментів допомагає студентам, не занурюючись у мовне середовище, поліпшувати вимову; засвоювати граматику; вивчати лексику, фразеологію; розвивати творчий потенціал; підвищити мотивацію до вивчення іноземної мови.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з використанням методу глобалістики на фаховому рівні для студентів різних спеціальностей університету.

Список використаних джерел

1. Аудіовізуальний метод [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://filolingvia.com/publ/66-1-0-93>**. –** Загол. з екр. – Мова укр.
2. Бочек С. Правила до научованя другого язика /С. Бочек // Учитель. – 1928. – Ч. 2. – С. 108-109.
3. Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – М.: Издательский центр Академия, 2008. – С. 155–176.
4. Депчинська І.А. Впровадження інноваційних технологій навчання (на прикладі вивчення угорської та чеської мов). Методичні рекомендації /І.А.Депчинська, Н.В.Марфинець, М.В.Опачко. – Ужгород: УжНУ, 2016. – 43 с.
5. Малкова Е.Д. Методика работы с видеоматериалами на уроках немецкого языка как средство развития межкультурной компетенции учащихся [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://festival.1september.ru /articles/521050/>. – Загл. с экр. – Яз.рус.
6. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009.
7. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.

8. Paněk V. Clobalni metoda čtení / V. Panek // Учитель. 1932. – P. 13. – Ч. 3. – С.125–-129.
9. Přihoda V. Ideologie nove didaktiky / V. Přihoda. – Praha, 1936. – 195 s.
10. Přihoda V. Reformne hladiska v didaktike / V. Přihoda. – Bratislava, 1934. – 237 s.
11. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Peda gogy // Richards J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. – London: Longman, 1983. – P. 2–-27.

Депчинская Иветта. Использование опыта изучения иностранных языков в школах Подкарпатской Руси (1919–1938) в современной высшей школе

В статье раскрываются сущность метода глобалистики и особенности его использования в изучении иностранных языков. Метод глобалистики широко использовался в поликультурной среде Закарпатья межвоенного периода (тогдашнее название – Подкарпатская Русь).

Актуальная сегодня потребность в поиске новых подходов к изучению иностранных языков побудила к изучению опыта новаций в образовании Подкарпатской Руси. Обобщение опыта позволило трансформировать и адаптировать его в образовательной среде современной высшей школы.

***Ключевые слова**: метод глобалистики, Подкарпатская Русь, опыт, изучение иностранных языков.*

Depchinska Ivetta. Use of experience of studying foreign languages in schools of Podkarpath Russ (1919-1938) in modern high school

The article reveals the essence of the globalistics method and the features of its use in the study of foreign languages. The method of globalistics was widely used in the multicultural environment of Transcarpathia of the interwar period (the previous name – Podkarpatska Rus).

Today's need to find new approaches to the study of foreign languages has led to the study of the experience of innovations in the education of Podkarpatska Rus. The generalization of experience made it possible to transform and adapt it in the educational environment of a modern high school.

***Key words**: the method of global studies, Podkarpatska Russia, experience, the study of foreign languages.*

УДК 37.048:796.075

Криштанович Світлана

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ФАКТОР У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПОРТИВНИХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті проаналізовано дослідження педагогічних принципів щодо формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. Досліджено специфічні принципи, які сприятимуть ефективному формуванню спортивного менеджера як особистості та фахівця у вищих навчальних закладах України, який буде конкурентоздатний на вітчизняному та міжнародному ринках праці.

Ключові слова: *педагогічні принципи, специфічні принципи, професійна компетентність, спортивний менеджер, фізична культура і спорт.*

Постановка проблеми. У дослідженні процесу формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту важливо, щоб були враховані основні філософські ідеї, що в новітньому філософському словнику характеризуються як принципи. Важливою вимогою становлення професійної компетентності цих спеціалістів є насамперед педагогічні принципи її формування. Педагогічні принципи професійної підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту – це не випадковий набір формулювань, а відображення цілісно функціонуючих засад в процесі їх підготовки, що впливають на стан формування професійної компетентності цих спеціалістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Обґрунтуванню принципів формування професійної компетентності у студентів вищої школи певну увагу приділили Т. Амельченко, В. Афонін, С. Батишев, М. Данилко, І. Драч, Т. Дубовицька, І. Каньковський, Л. Комісарова, А. Конох, Г .Полякова, А. Сватьєв, Л. Сущенко, Л. Сушенцева, І. Шапошнікова, Б. Шиян, Є. Яковлев тощо. Слід зазначити, що кожен із науковців намагався обґрунтувати свій підхід до класифікації принципів. У науковій літературі представлено багато варіантів формулювання принципів, різною є і їх кількість. Це, на думку І. Драча, пояснюється різним рівнем узагальнення, певним суб'єктивізмом того чи іншого автора, що відображає його світоглядну позицію [4, с. 192]. Проведений нами аналіз літератури дає підстави стверджувати, що на сьогодні, на жаль, не існує єдиного погляду на розуміння сутності принципів формування професійної компетентності спортивних менеджерів.

Мета статті полягала у визначенні педагогічних принципів, які сприятимуть ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. Основним джерелом обґрунтування принципів формування професійної компетентності майбутніх фахівці для

одних науковців є досвід навчальної діяльності, а для інших – або теорія пізнання, або закономірності навчання. На нашу думку, кожний погляд має право на існування. Зокрема, Л. Даниленко [3, с. 37] виокремлює такі принципи: гуманізації (ґрунтується на взаєморозумінні та співпереживанні); інтенсифікації (забезпечується завдяки застосуванню сучасних комп'ютерних, телекомунікаційних, мультимедійних, дистанційних, ігрових, проектних технологій); інтеграції (реалізується завдяки вивченню процесів і явищ крізь призму різних наукових теорій та течій; валеологізації (з його допомогою утверджується пріоритетність здорового способу життя); відкритості (забезпечується крізь прозорість прийнятих рішень); інноваційності (утверджуються шляхом постійних змін, що спрямовують розвиток професійної компетентності фахівця). А науковці В. Кремень, С. Пазиніч, О. Пономарьов головні принципи обґрунтовують у праці "Філософія управління"[6], де виокремлюють важливість всебічно перевірених життєвою практикою загальнометодологічних принципів системності, цілісності та інтегрованості, які у своїй єдності та взаємодії утворюють цілісну сукупність. Вчений В. Ягупов вважає, що в процесі формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів слід дотримуватися визначення основних принципів навчання, а саме: "Принципи навчання – це спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення дидактичного процесу, які мають характер загальних вказівок, правил і норм та випливають із його закономірностей" [10, с. 291].

На основі аналізу навчальних програм та методів навчання, окремі вітчизняні науковці [5; 7; 8; 9] виокремлюють деякі принципи формування професійної компетентності в процесі підготовки менеджерів фізичної культури і спорту, а саме: принцип поєднання навчальної та практичної діяльності, котрий дає змогу майбутнім фахівцям брати активну участь у професійній діяльності; принцип практико-орієнтованого оцінювання, де діяльність студента оцінюється в реальних планах та проектах; принцип адаптації процесу навчання та навчальних програм до умов та потреб країни, регіону, міста; принцип оптимального використання потенціалу навчального закладу; принцип врахування спортивних інтересів населення; принцип використання результатів наукових досліджень при розробці й реалізації програм розвитку фізичної культури і спорту та формуванні професійної компетентності з метою виявлення та усунення основних факторів, що стримують розвиток цього процесу; принцип удосконалення системи вищої освіти у справі підготовки спортивних менеджерів; принцип індивідуального підходу в організації навчального процесу з врахуванням майбутньої затребуваності спортивного менеджера; принцип використання досвіду міжнародного співробітництва з метою вироблення оптимальних підходів до вирішення проблем формування професійної компетентності спортивних фахівців.

Зупинимося більш докладно на специфічних принципах формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. Для виокремлення цих принципів будемо їх розглядати як фундаментальні,

теоретично обґрунтовані й практично перевірені положення, що мають об'єктивну, реальну природу і відбивають стійкі тенденції та закономірності в освітньому процесі.

Значну роль в цьому процесі відіграє *принцип суб'єктності,* який сприяє створенню способів діяльності, освоєнню механізмів самовдосконалення і саморозвитку студентів не як чогось зовнішнього, а як внутрішніх рефлексій та усунення перешкод у власній навчально-пізнавальній діяльності. Характеристиками суб'єктності є активність, усвідомленість, творчість і креативність, оскільки тільки сама особа є джерелом становлення та розвитку таких якостей, які визначають його ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Виключне значення в процесі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту має *принцип систематичності й послідовності*. Здійснення цього принципу вимагає забезпечення таких вимог: планування професійного навчання у відповідності з періодом набуття професії; додержання послідовності формування і закріплення навиків і вмінь під час практичних занять; здійснення підготовки фахівця з допомогою дедуктивного методу навчання; опора на базові професійні знання та вміння; упорядкування навчального матеріалу для цілісної системи взаємопов'язаних знань.

Для формування професійної компетентності цих фахівців важливе значення має *принцип фундаментальності професійного навчання*, який сприяє ґрунтовній теоретичній та практичній підготовці майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. Він є провідним у відборі змісту їх підготовки і забезпечує освітній потенціал спортивних менеджерів від морального старіння. Фундаментальність у професійному навчанні цих фахівців передбачає науковість, повноту й глибину знань.

Принцип виховного навчання під час процесу формування професійної компетентності спортивних менеджерів передбачає шанобливе ставлення до особистості студентів і водночас розумну вимогливість до них, адже це є однією з умов реалізації сучасного підходу в освіті. Застосування цього принципу ґрунтується на врахуванні індивідуальних особливостей студентів спортивних вузів, що дозволяє їм формувати ціннісні характеристики.

Значною є роль *принципу доступності професійного навчання,* який вимагає необхідність врахування реальних можливостей студентів. Реалізація цього принципу пов'язана з урахуванням рівня розвитку пізнавальної сфери студентів. Він передбачає організацію навчального процесу таким чином, щоб у студентів формувалось бажання долати труднощі і переживати успіх в досягненні відповідного рівня своєї професійної компетентності. Цей принцип вимагає обґрунтованої послідовності вивчення студентами основних понять і категорій з метою їх подальшого поглиблення.

Провідну роль у формуванні професійної компетентності спортивних менеджерів відіграє також *принцип цілісності*, який у навчанні цих фахівців сприяє формуванню у них цілісного наукового світогляду, вчить мислити цілісними категоріям спортивного менеджменту. Принцип цілісності для змісту

навчання цих фахівців означає, що вивчати їм треба не ізольовані дидактичні одиниці, а узгоджені розділи з урахуванням внутрішньо предметних і міжпредметних зв'язків спортивних дисциплін. Саме це сприятиме створенню об'єктивних основ побудови навчального процесу, який зможе забезпечити інтеграцію різних змістовно-методичних аспектів у процесі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту.

Принцип наступності у процесі формування професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів насамперед стосується змісту навчання, форм і способів реалізації підготовки цих спеціалістів. Він дає змогу об'єднати окремі навчальні дисципліни в єдиний цілісний навчальний процес, який передбачає його побудову у певній послідовності.

Помітну роль в процесі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту відіграє *принцип інтеграції навчальної і науково-дослідної діяльності студентів.* Він сприяє формуванню цілісної особистості цих фахівців, з власною позицією, здатної до саморозвитку, самовдосконалення і творчого підходу до майбутньої професійної діяльності. Реалізація цього принципу, без сумніву, буде сприяти підвищенню рівня їх професійної компетентності. Він дає змогу ефективніше вирішувати професійні проблеми, які будуть виникати у них згідно з вимогами ринку праці.

Зміст *принципу міждисциплінарності*, як умови забезпечення професійної компетентності, полягає в тому, що розв'язання валеологічних задач і проблем здійснюється на основі комплексної інтеграції і конфігурації знань з різних навчальних природо-біологічних і гуманітарних дисциплін. В його основі лежить ідея міждисциплінарності, яка заснована на системному підході і спрямована на злагоджене вивчення тих або інших валеологічних проблем сучасності засобами різних навчальних предметів [1].

Принцип прогностичності орієнтує на необхідність прогнозування результатів формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту та шляхів її досягнення. Цей принцип має свій прояв у розробленні моделі діяльності цього спортивного фахівця як сукупності професійних компетенцій та моделі його підготовки до професійної діяльності як сукупності дисциплін, що відображають зміст цієї підготовки.

Принцип інноваційності навчання спрямовується на активне формування професійної компетентності у майбутніх спортивних менеджерів за допомогою впровадження високих навчальних технологій, головними ознаками яких є потужна наукова забезпеченість, інформаційна наповненість, мовна розмаїтість, толерантність та педагогічний дискурс тощо. Реалізація цього принципу обумовлює використання інтерактивних форм та методів навчання, свідоме включення майбутніх фахівців у навчальний процес, створення творчої атмосфери в періоди навчальної та позанавчальної діяльності, розвиток мотивів і стимулів успішного навчання з врахуванням індивідуально-типологічних властивостей особистості студента [5, с.21].

Принцип рефлексії є одним з основних концептуальних положень для проектування освітнього процесу, направленого на формування професійної

компетентності спортивних менеджерів. Його необхідно застосовувати в методологічному і психологічному аспектах. В методологічному аспекті зміст цього принципу полягає в тому, що при розв'язанні завдань в навчальній діяльності студенти стикаються з проблемами, а саме рефлексія в цьому випадку служить тим механізмом, який дозволяє їм знайти шлях розв'язання цих проблем [2].

У процесі формування професійної компетентності спортивних фахівців особливе значення має *принцип наочності*, бо без застосування різноманітних плакатів, слайдів, схем, навчальних моделей, презентацій і відеофільмів усвідомити навчальний матеріал з профільних дисциплін просто неможливо. Наочність, на нашу думку, доцільно застосовувати на всіх етапах процесу підготовки цих фахівців.

Принцип діалогізації навчання в процесі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту диктує: необхідність для викладачів відмовитись від монологізму як соціально орієнтованого спілкування; сприяти з їх допомогою розвиткові у студентів уміння бачити сильні та слабкі аспекти діалогу, критично ставитись до отриманої інформації, розрізняти упереджену інформацію, виявляти розбіжності під час діалогу та розуміти позицію викладача.

Принцип зворотного зв'язку полягає у необхідності отримання поточних та підсумкових результатів функціонування професійної компетентності спортивних менеджерів в системі вищої освіти для порівняння їх із запланованими. Це дасть змогу визначати ступінь готовності цих фахівців до професійної діяльності. Дотримання цього принципу допоможе викладачам здійснювати контрольно-аналітичну функцію підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту.

Важливою умовою формування професійної компетентності спортивних менеджерів є реалізація *принципу системної диференціації і схематизації*. Відповідно до цього положення процес становлення професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту повинен починатися із засвоєння теоретичних знань і придбання на цій основі спеціальних і конкретних професійних знань. Застосування цього принципу в навчальному процесі є величезною допомогою в засвоєнні знань студентами і забезпечує відповідну схематизацію щодо використання навчального матеріалу.

Сутність *принципу гуманізації* у формуванні професійної компетентності спортивних менеджерів у тому, що його головною метою є розвиток особистості всіх учасників навчально-виховного процесу, який здійснюється на основі партнерства, взаємодії, співпраці та співтворчості, поваги до особистості та її гідності. Цей принцип передбачає узгодження та гармонійне поєднання цілей суспільства і особистості, а саме ціннісні аспекти.

Принцип соціокультурної зумовленості означає відповідність формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту вимогам педагогіки вищої освіти, соціальній та культурній політиці держави на конкретному історичному етапі розвитку суспільства. Цей принцип зумовлює мету, зміст, способи формування професійної компетентності згідно із

положеннями Конституції України, законів, основних нормативних документів Міністерства освіти і науки України;

Принцип компетентності передбачає створення належних умов для розвитку необхідних структурних елементів професійної компетентності випускників спортивних вузів. Він стверджує, що основою освіти повинні бути базові знання і відповідні їм уміння, навички та способи навчання. Цей принцип передбачає необхідність переходу від кваліфікації, яку спеціаліст здобуває один раз і назавжди, до компетентності, яка дозволяє мобільно змінювати професійну діяльність, зумовлену соціально-економічними змінами, динамікою ринку праці, концепцією Болонського процесу. Для того, щоб цього досягти, студентам необхідно оволодіти основними інструментами поглиблення професійних знань. У зміст сучасної освіти майбутніх фахівців повинні включатися необхідні, дійсно важливі, а не другорядні, знання. Тому сучасна система освіти повинна орієнтуватися на базові галузі науки і носити інноваційний характер. Результатом реалізації принципу компетентності мають стати висококваліфіковані і конкурентоздатні фахівці, функціонально готові до постійних змін щодо знань і технологій, що наразі відбуваються дуже швидко.

Принцип цілеспрямованості полягає в орієнтації на досягнення загального результату підготовки цих фахівців відповідно до визначеної мети – сформованості професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту згідно з вимогами педагогіки вищої школи. Реалізація цього принципу передбачає декомпозицію загальної мети на цілі кожного структурного підрозділу ВНЗ.

Принцип проблемності в процесі формування професійної компетентності менеджерів фізичної культури і спорту передбачає орієнтацію майбутніх фахівців на вирішення реальних професійних проблем, які можуть виникнути під час виконання ними головних функціональних обов’язків.

Принцип фахового саморозвитку передбачає орієнтацію майбутнього спортивного менеджера на створення умов для стабільного задоволення його власних фахових та духовних потреб у саморозвитку і самореалізації. Значущість професійної компетентності для фахової діяльності фахівця фізичної культури і спорту на цих засадах зумовлюється його основними професійними функціями.

Принцип реалізму передбачає орієнтованість випускника спортивного вузу на досягнення реальних цілей оволодіння відповідним рівнем професійної компетентності, необхідними для цього засобами і методами навчального процесу.

Висновки. Таким чином, розглянуті принципи формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту доводять, що в реальному процесі навчання вони повинні взаємодіяти один з одним і функціонувати як цілісна система. Доведено, що будь-який із принципів набуває свого значення лише у зв’язку з іншими. Це проявляється одночасно на кожному етапі навчального процесу майбутніх спортивних менеджерів. Тільки сукупна дія принципів професійного навчання забезпечує правильне

визначення завдань, належний відбір змісту, форм, методів формування професійної компетентності спортивних менеджерів.

У перспективі подальших розвідок щодо педагогічних принципів формування професійної компетенції майбутніх спортивних менеджерів необхідно звертати увагу на цінність виховання студентів ВНЗ, що дозволить розглядати їх не лише як фахівців, а й як особистостей.

Список використаних джерел

1. Горбенко О.В. Науково-методичне обґрунтування кадрової потреби сфери фізичної культури і спорту в Україні: дис...к. н. фіз. вих.: 24.00.02 / О.В. Горбенко. – Львів, 2002. – 208 с.
2. Громыко Ю.В. Образцы мыследеятельности и трансляции культуры / Ю.В. Громыко // Мир технологий. – 2003. – № 4. – С. 163–170.
3. Даниленко Л.І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л.І. Даниленко. – Київ, 2005. – 373 с.
4. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: монографія / І.І. Драч. – Київ: Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.
5. Каньковський І. Принципи професійного навчання фахівців у сучасній вищій школі / Ігор Каньковський // Молодь і ринок. – 2015. – №12 (131). – С.15–22.
6. Кремень В.Г. Філософія управління: підруч. для студ. вищ. навч. закладів / В.Г. Кремень, С.М. Пазиніч, О.С. Пономарьов. – Київ: Знання України, 2007. – 360 с.
7. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівця / Г. Полякова // Вища школа : науково-практичне видання. – 2010. – № 10. – С. 78–87.
8. Сватьєв А.В. Філософське підґрунтя концепції підготовки майбутніх фахівців у системі фізкультурної освіти / А.В. Сватьєв // Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – Вип. 594. – С.150–157.
9. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): монографія / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя, 2003. – 349 с.
10. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. / В.В. Ягупов – Київ: Либідь, 2003. – 560 с.

Крыштановыч Светлана. Педагогические принципы как определяющий фактор в формировании профессиональной компетентности спортивных менеджеров

В статье проанализированы исследования педагогических принципов формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров физической культуры и спорта. Исследованы специфические принципы, способствующие эффективному формированию в высших учебных заведениях

Украины спортивного менеджера как личности и специалиста, который будет конкурентоспособным на отечественном и на международном рынках труда.

Ключевые слова: *педагогические принципы, специфические принципы, профессиональная компетентность, спортивный менеджер, физическая культура и спорт.*

Kryshtanovych Svitlana. Pedagogical principles as a defining factor in formation of professional competence of sport managers

The article analyzes the study of pedagogical principles for the formation of professional competence of future managers of physical culture and sports. Researched specific principles that will contribute to the effective development of the sports Manager as a personality and a specialist in higher educational institutions of Ukraine, which will be competitive on the domestic and international labour markets.

Key words: *pedagogical principles, specific principles, professional competence, sport Manager, physical culture and sport.*

УДК 377.1

Макогін Оксана,
Якимович Тетяна

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНО-ІНСТРУКЦІЙНИХ МАТЕРІАЛІВ З ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Проаналізовано та висвітлено сутність діяльнісного підходу. З'ясовано особливості діяльнісного підходу до професійно-практичної підготовки. Обґрунтовано підходи до створення комплексного навчально-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки. Для поєднання в діяльності майбутніх фахівців виконавського і теоретичного компонентів запропоновано новий вид письмових інструкцій. Доведено, що використання інструкцій за зразками технологічної документації підприємств дозволить наблизити навчальний процес до реальних виробничих умов.

Ключові слова: *діяльність, діяльнісний підхід, навчально-методичне забезпечення, інструкції, алгоритм.*

Постановка проблеми. У сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, професійного навчання значною мірою залежить від результативності професійно-практичної підготовки, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що теоретичному обґрунтуванню проблеми діяльнісного підходу присвячені наукові дослідження вчених, які здійснювалися в різних аспектах, зокрема: психологічному (М.Басов, І. Бех, Д. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, А.Леонтьев, С.Рубінштейн, А. Реан) та педагогічному (Г. Атанов, І. Бех, Н.Гузій, Л. Зайцева, І.Зимня, Г. Іванюк, В. Лозова та ін.). Це є свідченням важливості діяльнісного підходу під час вивчення навчального процесу. Адже, незважаючи на чималі здобутки в теорії діяльності, розроблення концептуальних ідей діяльнісного підходу, проблема застосування цього підходу під час професійно-практичної підготовки все ще знаходиться на стадії становлення.

У педагогічних дослідженнях теоретично обґрунтовано підходи до створення комплексного навчально-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки [1; 2; 3; 5]. Зокрема, відповідно до державних стандартів, до комплексного навчально-методичного забезпечення входять: навчально-планувальна документація, підручники, навчальні посібники, модульні навчальні елементи, засоби письмового інструктування (інструкційно-технологічні картки, картки-завдання, картки-дефектів, картки організації праці, картки контролю) тощо [1, с. 84]. Інструкційні картки, розглядаються як керівництво, за допомогою якого слухачі самостійно можуть вивчити будову і принципи дії якогось об'єкта

[3, с. 16]. Досліджуючи етапи формування професійної компетентності фахівця будівельного профілю, у монографії «Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей» [5] визначено дидактичні засоби, які забезпечують формування початкових та складних навичок майбутніх фахівців.

Однією з актуальних проблем професійної педагогіки є розробка навчально-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців, зокрема навчально-інструкційних карток. Потреба в підсиленні віддачі навчальних інструкцій зумовила необхідність застосування діяльнісного підходу під час їх конструювання.

Мета статті: з'ясування та висвітлення сутності й особливостей діяльнісного підходу до розробки навчально-інструкційних матеріалів з професійно-практичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Ядром професійного навчання майбутніх фахівців є професійно-практична підготовка – основний різновид педагогічної діяльності, у ході якої на основі поєднання навчання з продуктивною працею, виховання стійкої потреби до праці і розвитку творчої активності майбутніх фахівців формуються знання, уміння і навички, що забезпечують здатність і готовність до здійснення конкретної професійної діяльності певного рівня кваліфікації. Професійно-практична підготовка – це дидактично розчленоване й упорядковане відтворення окремих функціональних компонентів професійної діяльності фахівця з метою їх свідомого освоєння.

Психологічна теорія розглядає діяльність як систему, що має дві групи основних елементів, взаємно пов'язаних між собою: організаційну (суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт діяльності) та соціально-психологічну (мета, мотив, спосіб, результат).

Становлення діяльнісного підходу в педагогіці тісно пов'язане з появою і розвитком ідей цього ж підходу в психології. Психологічне вивчення діяльності в якості предмета було розпочато Л. Виготським. Основи діяльного підходу в психології заклав О. Леонтьєв. Він виходив з розрізнення зовнішньої і внутрішньої діяльності. Перша складається із специфічних дій людини з реальними предметами, здійснюваних шляхом руху рук, ніг, пальців. Друга відбувається за допомогою розумових дій, де людина оперує не з реальними предметами і не шляхом реальних рухів, а використовує для цього їх ідеальні моделі, образи предметів, уявлення про предмети. О. Леонтьєв вважав, що внутрішня діяльність, будучи вторинною по відношенню до зовнішньої, формується в процесі інтеріоризації – переходу зовнішньої діяльності у внутрішню. Зворотний перехід – від внутрішньої діяльності до зовнішньої позначається терміном «екстеріорізація». Формування діяльності особистості у формі «інтеріоризації – екстеріоризації» стало вихідним моментом і фундаментом появи в педагогіці діяльнісного підходу у навчанні й загальної стратегії політехнічної школи. Нові положення своєї теорії О. Леонтьєв виклав у книзі «Діяльність. Свідомість. Особистість» [4].

Діяльнісний підхід широко використовують у професійній педагогіці. Цей підхід передбачає зв'язок змісту професійної освіти і навчання з професійно-

трудовою діяльністю. Побудова навчального процесу починається з аналізу професійної діяльності у відповідній галузі. Діяльність є сутністю процесу навчання, а формування способу дій майбутнього фахівця – кінцевою метою навчання. Професійно-практична підготовка – це процес навчання, що відтворює структуру діяльності. Завдання викладача полягає в тому, щоб навчити працювати чи виконувати дії й операції, за допомогою яких реалізується діяльність. Знати – це означає не лише пам'ятати визначені знання, а виконувати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями. Знання можна опанувати лише у процесі їхнього використання в діяльності, лише оперуючи ними. Це зумовлено тим, що засвоєння знань відбувається одночасно із опануванням способів дій [2, с. 373].

Під час професійно-практичної підготовки студентам необхідно опанувати діяльністю у відповідній галузі. Перш за все, необхідно з'ясувати який матеріал буде викладений у посібнику для професійно-практичної підготовки: навчальний чи методичний? Для успішного формування у майбутніх фахівців професійних вмінь їм потрібна методика вивчення виробничої діяльності. Тому у інструкційних матеріалах для професійно-практичної підготовки повинні переважати навчально-методичні матеріали. Види і форми цих матеріалів вимагають науково-педагогічного обґрунтування.

Для поєднання в діяльності майбутніх фахівців виконавського і теоретичного компонентів розроблено новий вид письмових інструкцій – навчально-виробничі технологічні картки. Навчально-інструкційні картки є, з одного боку, предметно-орієнтованою інформаційною системою, а з іншого – реалізують діяльнісний підхід до організації професійно-практичної підготовки. Вони забезпечують інтерактивний зв'язок «студент–навчальна система–викладач», поєднуючи можливості нових інформаційних технологій навчання, традиційні методики навчання та традиційне навчально-методичне забезпечення.

У навчально-виробничих технологічних картках дотримані як дидактичні вимоги, так і вимоги до виробничої технологічної документації. Вони виконані за зразками виробничих технологічних карток і відображають структуру виробничої діяльності фахівця. У ній містяться перелік обладнання, інструментів, матеріалів та технологічні режими та зміст трудових дій, які повинні виконуватися робітниками. Виробнича технологічна документація поділена на розділи, відповідно до трудових функцій: підготовка, виконання, контроль. Для підвищення ефективності навчання зміст кожного розділу структуровано на блоки: підготовка предмета праці (виробу), підготовка засобів праці (обладнання, інструменту), виконання трудового процесу, виконання технологічного процесу, контроль продукту праці (виробу), контроль засобів праці, контроль технологічного процесу тощо.

У навчально-виробничих технологічних картках передбачається теоретична частина, в яку включені профільовані питання із загальноосвітніх предметів і такі, що стосуються специфіки даного виробничого процесу. Вона включає пояснення загальних принципів роботи технологічного обладнання, загальнонаукову суть явищ, що лежать в основі цього технологічного процесу, причини виникнення браку тощо. Структура теоретичної частини повторює

структуру практичної частини технологічної картки, але кожен розділ містить пройдений навчальний матеріал, який необхідно знати майбутнім фахівцям під час виконання даної операції. Теоретична частина змінюється в залежності від навчального предмета, під час якого використовується картка.

Доцільність теоретичної частини пояснюється тим, що процес добору теоретичних знань, необхідних для вирішення виробничого завдання, проходить у студентів, як правило, стихійно. Вони не уявляють, які саме знання з математики, фізики чи спеціальної технології будуть необхідні їм у професійній діяльності. Тому вони або використовують виокремлені відомості з будь- якого предмета, або, не використовуючи теоретичних відомостей, розв'язують завдання лише емпіричним шляхом. Студентам необхідно дати орієнтири для їх систематизації шляхом зіставлення засвоєного теоретичного матеріалу із даною виробничою ситуацією. Таким орієнтиром є структура навчально-виробничих технологічних карток. Вони дають можливість майбутнім фахівцям, згадавши зміст навчального розділу і зіставивши його з виробничою ситуацією, оцінити можливість застосування.

Зміст інструкцій диференціюється на такі функціональні частини: "Підготовка", "Виконання", "Контроль". Метою інструктування під час навчання є формування вмінь професійної діяльності, а на виробництві – виготовлення продукції за допомоги правильної професійної діяльності. Крім того, навчально-виробничу технологічну картку доцільно комплектувати додатком, що містить теоретичні завдання з виробничого навчання. На нашу думку, саме така структура навчально-виробничої технологічної картки під час виробничого навчання учнів є орієнтаційною основою дій.

Навчально-виробнича технологічна картка відповідає основним дидактичним вимогам: зрозумілість, відповідність можливостям студента, системність викладення тощо. Суттєва різниця між навчальними і виробничими технологічними картками – наявність у навчальних теоретичної частини. Дидактичні можливості письмового інструктажу за зразками виробничої документації значно посилюються завдяки введенню інструкційних вказівок до окремих пунктів, які пояснюють, чому саме так потрібно робити. У процесі навчання вона виконує кілька функцій: зразок виконання діяльності (нормативний зміст діяльності); засіб аналізу завдання у процесі виконання; виявлення загальнонаукових основ факторів, що впливають на досягнення очікуваного результату і способу виконання дій.

Ми досліджували використання навчально-виробничих технологічних карток як під час професійно-практичної підготовки, так і під час теоретичного навчання. Під час професійно-практичної підготовки вони дають алгоритм виробничої діяльності.

Так, під час підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю на етапі засвоєння технологічного процесу простого обштукатурення, у навчально-виробничих технологічних картках розміщені малюнки, на яких відображена робоча поза з набирання розчину, прийомів накидання розчину на стелю та стіни, прийоми розрівнювання та затирання поверхні; схематичне зображення

організації робочого місця; таблиці будівельних норм та правил оформлення поверхонь, таблиці дефектів штукатурки [5, с. 216].

Окрім того, у навчально-виробничих технологічних картках застосовується алгоритм послідовного виконання операцій з підготовки різних видів поверхонь; опорні схеми з видів будівельних матеріалів та їх властивостей, таблиці-схеми складу штукатурних розчинів; відеозаписи основних прийомів та способів виконання штукатурки, робочий інструмент, пристрої тощо. Під час формування навичок високого рівня кваліфікації до перерахованих використовуються навчально-виробничі технологічні картки, які відображають повний технологічний процес (інструктивно-технологічні картки, технологічні картки, інструкції з техніки безпеки), пропонують макети в розрізі, діючі моделі механізмів, відеозаписи з тими видами робіт, які мали специфічні особливості у виконанні, а саме: провішування поверхонь, влаштування марок і маяків, вирівнювання кутів, влаштування фасок, виконання кільцевих маяків на круглих колонах і з ентазисом, залізнення поверхонь, механізоване нанесення розчинів тощо [5, с. 216]. Алгоритм дає інформацію про послідовність операцій в технологічному процесі, завдяки якому слухач самостійно поетапно виконує дії. Характер і складність завдання визначає суть алгоритму. Алгоритми з виконання складних робіт можуть включати дії, які були засвоєні уже раніше.

Впровадження ефективних методів роботи з навчальними технологічними картками дає можливість уже під час теоретичного навчання прищепити майбутнім фахівцям навички виробничої діяльності. Так, проблемне навчання вимагає не обмежуватися готовим алгоритмом, а вчити майбутніх фахівців самостійно шукати алгоритми для виконання робіт. Зокрема, це можливо зробити, привчаючи учнів до самостійного складання технологічних документів, де повною мірою використовується інтеграція теоретичних знань і практичних умінь учнів. Для формування професійних умінь, студенти спочатку аналізують і оцінюють готові технологічні картки, а потім складають їх самостійно, письмово обгрунтовують послідовність виконання. Розгорнуті навчальні технологічні картки ефективніші на початкових етапах навчання, а на завершальних – згорнуті. Останні сприяють переносу та узагальненості вмінь. Сформованість умінь та глибина знань перевіряються за допомогою таких прийомів, як доповнення пропущених переходів у технологічних картках, встановлення технологічно обґрунтованої послідовності дій, розрахунок технологічних режимів за результатами контрольного процесу.

Висновки. Під час розробки навчально-виробничих технологічних карток використовується діяльнісний підхід та враховуються державні та педагогічні норми. Використання навчальних технологічних карток за зразками технологічної документації підприємства дозволить наблизити навчальний процес до реальних виробничих умов. Вони ефективно використовуються під час професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців як в навчальних закладах, так і на підприємствах.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці детального навчально-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки за різними спеціальностями.

Список використаних джерел

1. Гриценок І.А. Комплексне методичне забезпечення виробничого навчання кваліфікованих робітників швейного профілю /І.А. Гриценок //Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту імені Миколи Гоголя. – 2006. – № 3. – С. 82–85.

2. Дегтярьова Г. Особистісний та діяльнісний підходи у післядипломній освіті інженерно-педагогічних працівників / Г. Дегтярьова, Т. Якимович // Вісник Львівського університету : Серія педагогічна. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка.– 2005. – Вип. 19. – С. 369–378.

3. Кочетов С. И. Комплексное методическое обеспечение учебного процесса средствами обучения / С. И. Кочетов. – М.: Высшая школа, 1986. – 64 с.

4. Леонтьев А.М. Деятельность. Сознание. Личность. / А.М. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

5. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей: монографія / П.Г. Лузан, В.В. Ягупов, Г.І. Лук'яненко, Т.В. Пятничук, М.І. Михнюк. – К., 2015. –255 с.

Макогон Оксана, Якимович Татьяна. Деятельностный подход к разработке учебно-инструкционных материалов с профессионально-практической подготовки

Проанализирована и освещена сущность деятельностного подхода. Выяснены особенности деятельностного подхода к профессионально-практической подготовке. Обоснованы подходы к созданию комплексного учебно-методического обеспечения профессионально-практической подготовки. Для сочетания в деятельности будущих специалистов исполнительного и теоретического компонентов предложен новый вид письменных инструкций. Доказано, что использование инструкций по образцам технологической документации предприятий позволит приблизить учебный процесс к реальным производственным условиям.

Ключевые слова: *деятельность, деятельностный* подход, учебно-методическое обеспечение, инструкции, алгоритм.

Makogin Oksana, Yakimovich Tatiana. Activity approach to the development of instructional materials on vocational and practical training

The essence of the activity approach is analyzed and elucidated. The peculiarities of the activity approach to vocational and practical training are revealed. Approaches to creation of complex teaching and methodological support of professional-practical training are substantiated. To combine the activities of future specialists in the performing and theoretical components, a new type of written instructions is offered. It is proved that the use of instructions based on samples of technological documentation of enterprises will bring the educational process closer to real production conditions.

Key words: *activity, activity approach, teaching and methodological support, instructions, algorithm.*

УДК: 37.032:377

Попадич Олена,
Біляк Віта

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті досліджено теоретико-методологічні положення методики формування правосвідомості студентів, запропоновано визначення професійної правосвідомості, проаналізовано методику формування правосвідомості майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі та з'ясовано, що метою методики формування правосвідомості майбутніх педагогів у вищих закладах освіти є досягнення ефективності у процесі переведення правових знань в особисті переконання.

Ключові слова: *правосвідомість, майбутній педагог, методика формування правосвідомості майбутніх педагогів, вищий навчальний заклад, навчально-виховний процес.*

Постановка проблеми. Питання вивчення правосвідомості та його формування у майбутніх фахівців у вищій школі в нинішній період розвитку України мають, безсумнівно, актуальне значення. Формування високого рівня правосвідомості особистості майбутнього фахівця, який проявляється не тільки в пасивному дотриманні законів, а і в розвитку правової активності, ефективному умінні використовувати правові засоби для досягнення практичних професійних результатів, у прагненні затвердити право як особливо значуще досягнення цивілізації, є однією з найважливіших умов побудови правової держави. У сучасній педагогічній науці, на наш погляд, відсутній цілісний підхід до формування правової свідомості у майбутніх педагогів, не встановлені основні технологічні етапи, принципи та методи її формування. На нашу думку, в професійній підготовці майбутніх фахівців важливе значення необхідно надавати формуванню правосвідомості особистості майбутнього педагога як основного елемента його правової культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нормативно-правову базу дослідження становлять Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Національна програма правової освіти населення та інші нормативні документи. Теоретичну основу дослідження становлять положення, які грунтуються на теорії свідомості (Л. Виготський, В. Войтко, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Д. Узнадзе та ін.); виявленні класифікації методів навчання та їх співвідношення з методами наукового пізнання (А. Алексюк, О. Вагін, П. Гора, П. Лейбенгруб, І. Лернер та ін.); на загальній теорії та психолого-педагогічних основах формування знань, понять, їх вивченні (Е. Акулкін, Д. Горський, В. Демиденко, Н. Менчинська, М. Строгович, І. Сисоєнко та ін.); визначенні та

розкритті змісту правових понять та їх ролі (В. Бабаєв, І. Зайцев, Т. Кашаніна, Г. Манов, Г. Чернобеля та ін.). Проте доводиться констатувати відсутність узагальнюючих досліджень щодо методики формування правосвідомості майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі.

Найважливішим правом кожного громадянина є рівний і справедливий доступ до якісної та ефективної освіти відповідно до своїх потреб і можливостей. Зазначимо, що Концепція формування системи безоплатної правової допомоги в Україні серед основних завдань, спрямованих на сталий розвиток суспільства та держави, проголошує забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, оновлення сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу, а також «посилення мовної, інформаційної, екологічної, економічної, правової підготовки учнів та студентів» [7]. Нами з'ясовано, що оскільки правосвідомість формується у процесі правового виховання і самовиховання, при цьому важливою проблемою є недостатньо ефективна система формування правосвідомості майбутніх фахівців, що породжує суперечність між інтегративним характером професійної освіти та відсутністю професійно спрямованого формування в майбутніх педагогів правової свідомості, правового мислення, правової відповідальності тощо. Адекватною відповіддю на ці виклики є, зокрема, актуальність розробки методики формування правосвідомості майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі.

Мета статті – дослідити теоретико-методологічні положення методики формування правосвідомості студентів, розглянути питання дидактичної і методичної організації правового навчально-виховного процесу та проаналізувати методики формування правосвідомості майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Глобальні зміни, що відбуваються в сучасній ситуації розвитку українського суспільства – зміна правової системи, оновлення законодавства і реформування освіти – передбачають формування соціально розвиненої особи, яка знає і уміє захищати свої права і обов'язки законними засобами, знає свої права та поважає права інших людей. Вказана ситуація вимагає від кожного майбутнього фахівця певних знань в галузі права, позитивного ставлення до нього, тобто формування його професійної правосвідомості.

Відомо, що правосвідомість – це форма суспільної свідомості, що містить в собі сукупність поглядів, почуттів, емоцій, ідей, теорій та концепцій, а також уявлень і настанов, які характеризують ставлення особи, суспільної групи і суспільства в цілому до чинного чи бажаного права, а також до всього, що охоплюється правовим регулюванням [1]. У наукових дослідженнях правосвідомість визначається як категорія філософії права, форма суспільної свідомості та стратегічного чинника розвитку суспільства [8, с. 7]; система відображення правової дійсності в поглядах, теоріях, концепціях, почуттях, уявленнях людей про право [6, с. 414]; ставлення людей до права, правового способу життя в системі правових знань, правових почуттів, переконань,

вольових настанов; вона виробляє оцінку стосовно наявної в суспільстві правової теорії та юридичної практики, визначає можливі шляхи їх удосконалення відповідно до вимог природного права, загальнолюдських цінностей, прав і свобод людини та громадянина [2, с. 12]; інтегративне, стійке утворення, яке охоплює системні знання про право, емоційно-оцінне ставлення до правових явищ і правопорядку, правову настанову і виражається у свідомому, добровільному виконанні правових норм. Структурними компонентами правосвідомості студентів постають правові знання, правові оцінки (уявлення), правові настанови, правова активність [4, с. 11]; складна інтегративна особистісно-професійна якість, що є поєднанням знань права, уявлень про правові явища, правових переконань і суб'єктивних вимог до права, що характеризує ставлення до правової дійсності та визначає готовність до громадсько-педагогічної діяльності ціннісно-правового характеру [3, с. 7].

Спираючись на оціночні та інтегративні характеристики, ми формулюємо визначення, яке використовується у нашому дослідженні: професійна правосвідомість – це інтегративна особистісно-професійна якість, що передбачає системні знання про право, емоційно-оцінне ставлення до правових явищ, виражається у свідомому, добровільному виконанні правових норм і здійснює регулятивний вплив на поведінку особи під час виконання професійних обов'язків. Правосвідомість майбутнього фахівця має позитивні та негативні прояви. З одного боку, правосвідомість базується на таких соціальних цінностях, як патріотизм, громадянський обов'язок, відповідальність тощо. З іншого боку, особисті права і привілеї закріплюють їх за собою і розширюють з користю для себе [5, с. 39].

Таким чином, важливим аспектом правової підготовки особистості на сучасному етапі є формування вмінь пізнавати правові явища та зв'язки між ними, тобто правового мислення. Що стосується методики формування правосвідомості майбутніх педагогів у вищих закладах освіти, то її метою, на нашу думку, є досягнення ефективності у процесі переведення правових знань в особисті переконання, що становить ключову основу правосвідомості. Вважаємо, що методичне удосконалення навчання, зокрема правового, безпосередньо пов'язане з необхідністю актуалізації проблеми гуманізації, духовності, з подоланням формалізму в освіті. Сьогодні необхідна така організація навчального процесу, за допомоги якої забезпечується найважливіша соціальна функція навчання, формування особистості, яка відповідає соціальним вимогам. На нашу думку, методика викладання правових дисциплін має сприяти досягненню студентами такого рівня правосвідомості, який відповідає вимогам цілеспрямованої гуманістичної організації процесу інтеріоризації загальнолюдських цінностей. Для цього необхідне провадження за допомоги конкретної методики наукового підходу до висвітлення прогресивної гуманістичної ролі права, який під час реалізації, формуючи правове мислення, виключає формалізм у засвоєнні правових знань. З методичної точки зору виховання правових переконань, як і взагалі виховання в цілому, є однією з найбільш складних проблем людства.

Отже, головне завдання методики полягає в тому, що особлива увага педагогів має бути приділена поєднанню формування у студентів правових знань з урахуванням специфіки їх викладання у вищих навчальних закладах, а також умінь логічного мислення у пізнавальній діяльності з глибоким моральним проникненням у зміст права як необхідного соціального регулятора суспільних відносин, одного з основ державного і громадянського життя. Реалізація такої методики приведе у відповідність з сучасними вимогами гуманізації спрямованість усього навчального правовиховного процесу, структуру змісту правової освіти.

Методика формування правосвідомості призначена довести, як, користуючись методологією юридичної науки, домогтися її служіння педагогічному процесові правового виховання, формуванню правосвідомості особистості. Підхід до педагогічного дослідження проблеми формування правосвідомості з огляду на методологію юридичної і педагогічної науки і розробка на цьому грунті конкретної методики має логічно зумовити такий відбір і виклад правового матеріалу, який забезпечив би врахування не тільки його освітньої, а й виховної значущості для молоді, тобто можливість формування нового ціннісно-правового стилю мислення.

Отже, розглянуті нами теоретико-методологічні положення методики формування правосвідомості студентів вказують на потребу створення цілісної педагогічної теорії, яка обґрунтовує практичну реалізацію принципу єдності правового навчання і виховання. Це передбачає розробку побудови логічної структури змістового апарату правових знань – усіх сходинок, які ведуть до усвідомлення духовно-інтелектуальної значущості права, вироблення на цій основі гуманістичних ціннісно-правових орієнтацій, правових переконань.

Звернемося до питань дидактичної і методичної організації правового навчально-виховного процесу. Нами проаналізовано методику викладання правових дисциплін, запропоновану Н.Ткачовою. Саме ця методика ґрунтується на цілісному методологічному підході, який передбачає певну логічну структуру подання навчального матеріалу шляхом висвітлення усієї системи правових і моральних норм в органічному зв’язку, а також інтегрування правових знань на основі правових ідеалів, втілених у принципах – провідних ідеях права в єдине ціле, що сприяє усвідомленню права як загальнолюдської цінності. З допомогою методики здійснюється послідовність уведення провідних ідей у відповідні галузі права (розділи, теми) навчального курсу, встановлюється органічний зв’язок, внутрішня єдність між цими ідеями і логікою розташування усього змісту правового матеріалу. Таким чином, існуюча методика, у якій психолого-педагогічна спрямованість відіграє провідну роль, виступає як структурована система, що забезпечує розміщення навчального матеріалу у логічному контексті, органічному взаємозв’язку з провідними, ключовими ідеями права. Правові знання поступово включаються в зміст принципів права – його основних методологічних начал, які є базовим орієнтиром в усвідомленні права як загальнолюдської цінності. Таким чином методика шляхом синтезування знань у провідних ідеях права створює можливість сформувати у студентів правові ідеали, цілісне гуманістичне

уявлення про право. Вона передбачає таку логічну структуру (системність) викладу навчального матеріалу, в результаті якого відбувається встановлення, узагальнення і зміцнення психологічних зв'язків у свідомості студентів, необхідних для цілісного уявлення про право, виховання до нього поваги, перетворення знань у переконання. Внаслідок цього досягається системний рівень сформованості знань, необхідний для того, щоб домогтися комплексного впливу на свідомість студентів не тільки у пізнавальному, а й в емоційно-вольовому плані і тим сприяти духовному розвитку особистості, вихованню правових переконань.

Підвищення ефективності правовиховної роботи, досягнення сформованості емоційно-вольового блоку свідомості безпосередньо пов'язане із залученням студентів до активної як розумової, так і практичної діяльності стосовно підтримання правопорядку у вищому навчальному закладі. Ось чому доцільне використання різноманітних педагогічних форм і методів, які забезпечують активне засвоєння студентами правових знань, формують у них, зокрема, уміння свідомо відстоювати правові ідеали і погляди під час проведення диспутів, конференцій, самостійно осмислювати правові явища, аналізувати законодавчі акти, статті та застосовувати їх для вирішення конкретних юридичних ситуацій (задач), попередження правопорушень у вищому навчальному закладі, при виборі правильного способу поведінки тощо. Юридична ситуація виступає клітинкою правовиховного процесу, формуючи певне емоційно-правове ставлення студентів до подій навколишнього життя. Застосування зазначених педагогічних форм і методів забезпечує підкріплення навчального матеріалу активною розумовою діяльністю, що дозволяє подальше практичне використання здобутих знань. Виховна сила методики має бути нерозривно пов'язана з життям. Створюються умови для усвідомлення права, його смисложиттєвих ідей як свідчення їх реалізації у ціннісному сенсі конкретних правових норм [6, с. 159]. Така психологічна організація правовиховної роботи формує смислове, вольове спонукання суб'єкта до правомірної поведінки.

Отже, активна розумова і практична діяльність має сприяти поглибленому усвідомленню ціннісної сутності права, його провідних ідей, ролі права як неодмінної умови існування держави, суспільства, людини, їх розвитку, що має ключове значення у вирішенні проблеми виховання правових переконань. Таким чином, методика викладання правових дисциплін, запропонована Н.Ткачовою, допомагає реалізувати ідею єдності навчання і виховання, суттєво посилює виховний потенціал права, сприяє формуванню у студентів гуманістичного світогляду, гуманітаризації процесу виховання в цілому та пропонується нами для застосування у викладанні правових дисциплін у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу для підготовки майбутніх педагогів.

Висновки. Проведене дослідження виявило, що важливим завданням виховної роботи, правовиховної зокрема, є формування правосвідомості майбутнього фахівця. Роль правосвідомості у вчинках і діяльності спеціаліста очевидна, тому що вона є тонким психологічним інструментом правомірної

поведінки, суттєвим чинником, що сприяє зміцненню правопорядку і законності. Ми з'ясували , що метою методики формування правосвідомості майбутніх педагогів у вищих закладах освіти є досягнення ефективності у процесі переведення правових знань в особисті переконання, що становить ключову основу правосвідомості, методика викладання правових дисциплін, запропонована Н.Ткачовою, допомагає реалізувати ідею єдності навчання і виховання, суттєво посилює виховний потенціал права, сприяє формуванню у студентів гуманістичного світогляду, гуманітаризації процесу виховання в цілому та пропонується нами для застосування у викладанні правових дисциплін у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу для підготовки майбутніх педагогів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виявленні педагогічних основ для розроблення конкретних форм і методів виховного впливу на формування правосвідомості майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki>. – Загол. з екр. – Мова укр.
2. Дьоміна О. С. Формування правової культури студентської молоді в умовах сучасного українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 «Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень» / О. С. Дьоміна. – К., 2007. – 21 с.
3. Кічук Я. В. Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Я. В. Кічук. – Одеса, 2002. – 22 с.
4. Коваленко Н. О. Формування міжнародної правової культури у майбутніх пілотів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Коваленко. – Чернігів, 2009. – 20 с.
5. Попадич О. О. Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. О. Попадич. – Умань, 2014. – 283 с.
6. Ткачова Н. О. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ткачова Наталія Оксентівна. – К., 2002. – 565 с.
7. Указ Президента України від 9 червня 2006 р. № 509 «Про Концепцію формування системи безоплатної правової допомоги в Україні» – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.rada.gov.ua
8. Цимбалюк М. М. Формування правосвідомості громадян у процесі розбудови громадянського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юридичних наук : спец. 12.00.12 «Філософія права» / М. М. Цимбалюк – К., 2003. – 21 с.

Попадич Елена, Биляк Вита. Методика формирования правосознания будущих педагогов в высшем учебном заведении

В статье исследованы теоретико-методологические положения методики формирования правосознания студентов, предложено определение профессионального правосознания, проанализирована методика формирования правосознания будущих педагогов в высшем учебном заведении, а также установлено, что целью методики формирования правосознания будущих педагогов в высших учебных заведениях является достижение эффективности в процессе перевода правовых знаний в личные убеждения.

Ключевые слова: *правосознание, будущий педагог, методика формирования правосознания будущих педагогов, высшее учебное заведение, учебно-воспитательный процесс.*

Popadych Olena, Bilyak Vita. The method of forming rights of future pedagoges in the higher educational institution

The article deals with the theoretical and methodological positions of the method of formation of the legal consciousness of the student, proposes the definition of professional legal consciousness, it is established that the purpose of the method of forming the legal consciousness of future teachers in higher educational institutions is to achieve efficiency in the process of transfer of legal knowledge in personal convictions and to analyze the method of forming the legal consciousness of future teachers in higher educational institution.

Key words: *legal consciousness, future teacher, methodology of formation of the justice of future teachers, higher educational institution, educational process.*

УДК 37.048.4-057.87

Сулима Ірина

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Проаналізовано проблему формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання. У статті розкриваються переваги технологій інтерактивного навчання у системі підготовки майбутніх вчителів та розглянуті засоби їх використання у процесі формування професійної компетентності.

Ключові слова: *компетентність, професійна компетентність майбутнього вчителя початкової школи, компетентнісний підхід, інтерактивне навчання, інтерактивні технології.*

Постановка проблеми. Сучасна педагогіка вищої школи, з огляду на вимоги педагогічної науки і практики, вважає за необхідне запровадження компетентнісного підходу до визначення результатів навчання студентів. Це дало б можливість оцінювати не тільки рівень знань, отриманих у процесі навчання у ВНЗ, а й сформованість умінь, досвіду, ціннісного ставлення до професійної діяльності, професійно значущих рис особистості. Вимога сьогодення – забезпечення освітньої сфери фахівцями нового покоління, здатними на високому професійному рівні здійснювати навчально-виховний процес в освітніх закладах різних типів, творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в науковій інформації. У цьому зв’язку досить складним завданням є пошук шляхів своєчасного реагування освітніх закладів на швидкі зміни, що відбуваються у соціумі. Критерієм якості фахової підготовки виступає професійна компетентність вчителя, яка найбільш повно відображає весь спектр вимог, які висуваються суспільством і державою до фахівця XXI століття.

Аналіз останніх досліджень. В ході симпозіуму Ради Європи на тему «Ключові компетенції для Європи» був визначений такий зразковий перелік ключових компетенцій [1]:

Вивчати: як отримувати користь з досвіду; вчитися організовувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; вчитися організовувати свої власні прийоми вивчення; вчитися вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням.

Шукати: користуватись різними базами даних; опитувати оточення; консультуватися у експерта; отримувати інформацію; уміти працювати з документами і класифікувати їх.

Думати: простежувати взаємозв`язок минулих і сьогоденних подій; критично ставитись до того або іншого аспекту розвитку суспільства; вчитися долати невпевненість і труднощі; виражати і відстоювати свою точку зору; розуміти важливість політичних і економічних умов, у яких проходить

навчання і робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані із здоров'ям, споживанням, а також з довкіллям; оцінювати витвори мистецтва і літератури.

Співпрацювати: прагнути до співпраці й вчитися працювати в колективі; приймати рішення – залагоджувати розбіжності і конфлікти; уміти домовлятися; уміти складати і виконувати контракти.

Братися за справу: включатися в проект; нести відповідальність; входити до групи або колективу і робити свій внесок; доводити солідарність; уміти організовувати свою роботу; уміти користуватися обчислювальними і моделюючими пристроями.

Адаптуватися: використовувати нові технології інформації і комунікації; доводити гнучкість перед швидкими змінами; показувати стійкість перед труднощами; уміти знаходити нові рішення.

Радою Європи прийняте визначення п’яти ключових компетенцій, якими мають бути оснащені молоді європейці. Зокрема, це компетенції, пов'язані із зростанням інформатизації суспільства. Володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін і способів критичного судження відносно інформації, поширюваної масмедійними засобами і рекламою; здатність вчитися упродовж життя в якості основи безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя. Актуальність ключових компетенцій обумовлена *функціями*, які вони виконують у життєдіяльності людини: формування здатності навчатись і самонавчатись; забезпечення випускником гнучкості у взаємовідносинах з працедавцями; закріплення репрезентативності, а, отже, зростаючої успішності в конкурентному середовищі існування.

Мета статті полягає в аналізі проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів та дослідженні впливу інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід є методологічним інструментом до підготовки майбутніх фахівців, зокрема і вчителів початкових класів, який дозволяє по-іншому будувати цілі і зміст освіти, визначати результати навчання, підвищує системність професійної підготовки випускників, їх готовність успішно вирішувати основні завдання професійної та соціальної діяльності [2]. Соціально-економічний розвиток українського суспільства вимагає проведення відповідних досліджень щодо визначення напрямів формування і розвитку компетентності фахівців.

На актуальність впровадження компетентнісного підходу вказує стійкий попит на особистість з розвинутим інтелектом, здатну конструктивно спілкуватися у багатофакторному світі, ефективно обробляти інформацію, продукувати ідеї, успішно вирішувати конкретні життєві та професійні проблеми [3].

Компетентнісний підхід відрізняється від традиційного «знаннєвого» за функціями викладача і студента у процесі навчання, за метою навчальної діяльності та результатами навчання. Водночас він має багато спільних рис з особистісно орієнтованим та діяльнісним підходами [4].

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності.

Цей підхід орієнтується на професійну компетентність "як якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища" [5]. Тому професійна компетентність тлумачиться дослідниками як здатність до виконання спеціалістом своєї ролі, що передбачає глибокі знання явищ та предметів, які перетворюються людиною чи колективом, вільне володіння змістом власної праці (професійна функція), а також відповідність професійно важливих якостей особистості вимогам певного виду діяльності. Основа компетентністного підходу – культура самовизначення (здатність і готовність самовизначатися, самореалізуватися, саморозвиватися). Професійно розвиваючись, фахівець створює нове у своїй професії, нехай навіть у невеликих масштабах (новий прийом, метод тощо). Він несе самостійну відповідальність за прийняте рішення, визначає цілі, виходячи з власних ціннісних уявлень.

Оскільки особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання, то очевидно, що відповідно до неї мають бути адаптованими всі компоненти навчального процесу. Тільки за умови охоплення всього педагогічного процесу можна досягти формування компетентності як результату навчання. Таким чином, основними ознаками компетентнісного підходу є посилення особистісної орієнтації в освітньому процесі; акцентування уваги на результатах освіти не як суми засвоєних знань, умінь та навичок, а як здатності людини діяти в різноманітних проблемних професійних та соціальних ситуаціях.

Водночас компетентнісний підхід не протиставляється традиційному знаннєвому, а посилює його особистісним та діяльнісним спрямуванням. Не тільки засвоєння знань, а й оволодіння процесом та засобами діяльності стає важливим компонентом розвитку особистості студента.

Компетентнісно спрямована освіта передбачає внесення істотних змін до змістової, технологічної, виховної, управлінської структури навчального закладу. Природа компетентності така, що, будучи продуктом навчання, не прямо витікає з нього, а є, швидше, наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком самоорганізації і узагальнення діяльнісного і особистісного досвіду.

Компетентний фахівець є також індивідуальністю, яка рефлексує і усвідомлює власні цінності, зіставляє, оцінює себе, проектує своє майбутнє. Тому знання, уміння та навички, засоби діяльності є матеріалом для формування особистості, причому знання визначаються не тільки як певний обсяг інформації, а як уявлення про світ, що накладається на власний соціокультурний, духовний досвід індивіда [3]. Безумовно, конкретні спеціальності завжди відрізняються цілями, функціями, компетенціями,

якостями, знаннями, вирішальними правилами і критеріями досягнення мети, інформаційним забезпеченням тощо. Таким чином, компетентність співвідноситься з конкретним видом діяльності.

Уведення поняття "освітні компетенції" у нормативну і практичну складову освіти дозволяє вирішувати проблему, яка полягає в тому, що студенти можуть добре опанувати набір теоретичних знань, але зазнають значних труднощів в діяльності, що вимагає їх використання для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій.

Компетентнісний підхід у системі підготовки майбутнього учителя вимагає зміщення акцентів із засвоєння визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, приймати рішення, застосовувати ефективні педагогічні техніки та технології у ситуаціях професійної діяльності й активної життєвої позиції в усіх сферах суспільного життя, а також навичок неперервної самоосвіти та рефлексії. Сьогодні підготовку фахівців розглядають як процес формування професійної компетентності, що припускає не тільки наявність професійних знань, але й навички оперування ними, не тільки психологічну готовність роботи з людьми, але й уміння з управління ними.

Одним із ефективних засобів досягнення успіху у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця є використання технологій інтерактивного навчання. Основні переваги інтерактивних технологій навчання:

- дозволяють забезпечити глибину вивчення змісту, студенти освоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка);
- викладач отримує можливість диференційованого підходу до студентів із спеціальними потребами – особистісними та інтелектуальними;
- змінюється роль студентів: вони приймають важливі рішення щодо процесу навчання, розвивають комунікативні вміння і навички, організаційні здібності;
- основним джерелом мотивації навчання стає інтерес самого студента (відбувається перехід від зовнішньої мотивації (оцінка) до внутрішньої (потреба знань);
- значно підвищується роль особистості викладача: він менше часу витрачає на вирішення проблем з дисципліною, розкривається перед студентами як лідер, організатор;
- студенти, які отримують власний досвід співробітництва, з нової точки зору дивляться на навчально-виховний процес, на роль викладача та студента у ньому [6].

Технології колективно-групового навчання дозволяють ефективно організувати одночасну роботу усієї групи на практичних і семінарських заняттях з дидактики. Ми використовуємо такі технології: "Обговорення проблеми в загальному колі", "Мікрофон", "Незакінчене речення", "Мозковий штурм", "Навчаючи учусь", "Ажурна пилка", "Кейс-метод", "Дерево рішень" та інші.

Отже, у процесі інтерактивного навчання на заняттях з дидактики забезпечується активність навчально-пізнавальної діяльності студентів,

відбувається розв'язання проблемних питань, взаємонавчання, спостерігається індивідуалізація навчання, обов'язково присутнє дослідження проблем і явищ, що вивчаються, є мотивація до діяльності. На кожному занятті студенти набувають певних професійно важливих якостей особистості, знань, умінь і навичок, беручи участь в інтерактивних технологіях, які є основою для формування професійної компетентності.

Список використаних джерел

1. Совет Европы: Симпозиум на тему "Ключевые компетенции для Европы": Док. БЕС5 / 5С / 5ес (96) 43. – Берн, 1996. – 52 с.
2. Драч І. І. Компетентнісний підхід як ключовий методологічний нструмент модернізації підготовки майбутніх вчителів початкових класів / І. І. Драч // Теорія та методика управління освітою. – 2011. – № 7. – С. 31–36.
3. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. – 2007. – №1. – С. 16–21.
4. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 40. – С. 63–68.
5. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с. – С. 99.
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук. метод. посіб. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К.: Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.

Сулима Ирина. К проблеме формирования профессиональной компетентности будущих педагогов

Проанализирована проблема формирования профессиональной компетентности будущих педагогов. Особенностью компетентностного подхода является новая цель обучения. В статье раскрываются преимущества технологий интерактивного обучения в системе подготовки будущих учителей, а также рассмотрены средства их использования в процессе формирования профессиональной компетентности.

Ключевые слова: *компетентность, профессиональная компетентность будущего учителя начальной школы, компетентностный подход, интерактивное обучение, интерактивные технологии.*

Sulyma Iryna. To the issue o formation of professional competency of future pedagogues

The problem of formalizing the quality of the future teachers is analyzed. A feature of the competence approach is a new goal of learning. The advantages of interactive teaching technologies in the system of future teachers training are defined and the methods of their using in the process of professional competence formation are considered.

Keywords: *competence, professional competence of future primary school teacher, competency-based approach, inreractive learning, interactive technologies.*

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ІСТОРІЇ, РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ

Ваколя Зоряна, Кухта Марія
Замкова Лілія
Козубовська Ірина, Попович Ірина
Лисенко Олена
Мигович Василь, Туряниця Василь
Петечук Аріадна, Опачко Магдалина
Рекрутяк Михайло, Туряниця Василь

УДК 37(09)(477.87)"1919/1939"

Ваколя Зоряна,
Кухта Марія

УТВЕРДЖЕННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕАЛІВ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ

У статті подано класифікацію джерельної бази дослідження проблеми утвердження гуманістичних ідеалів виховання учнів у школах Закарпаття міжвоєнного періоду. На основі аналізу архівних матеріалів розкрита роль органів управління школою, педагогічних товариств і фахової періодики. У цих процесах доведена пріоритетна роль прогресивної інтелігенції краю у становленні національної школи й утвердженні гуманістичної моделі виховання.

Ключові слова: *національна школа, гуманістична модель виховання, моральний ідеал, педагогічна преса.*

Постановка проблеми. У проекті «Нова школа» утверджуються принципи гуманізму й демократії в національному вихованні учнівської молоді, що передбачають суб'єктність взаємовідносин учасників педагогічного процесу і високо підносять особисту гідність учня. Це зумовлюється не лише світовою педагогічною практикою, а й уроками української історії, оскільки не одне покоління педагогічної спільноти відстоювало зазначені принципи як пріоритетні в освітній моделі. Цей факт набуває ще більшого значення, коли усвідомлюємо, в яких складних умовах історичного розвитку перебували окремі українські регіони. Характерним прикладом у цьому контексті є процес становлення національної педагогічної думки Закарпаття у 20-і – 30-і роки XX ст., коли воно розвивалося в складі Чехословаччини. Національним меншинам були надані доволі широкі свободи, в тому числі й можливість розвитку українського шкільництва, що сприяло становленню національної педагогічної думки, методологія якої формувалася на європейському грунті історичних земель Чехословаччини. Провідні ідеї гуманістичних ідеалів виховання і досвід їх упровадження в практику тогочасної нової школи співзвучні нашому часові і залишаються цінними для сучасної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В межах розкриття історичної теми вважаємо доцільним згрупувати джерела дослідження наступним чином.

Першу групу складають наукові та науково-популярні дослідження, які опубліковані у вигляді монографій, підручників, брошур, статей у збірниках, енциклопедіях, а також дисертаційних дослідженнях на правах рукопису тощо.

Другу групу формують статті-першоджерела, які публікувалися на сторінках педагогічних періодичних видань. Здебільшого їх автори – представники творчої інтелігенції, педагоги, громадсько-політичні й культурні діячі, священики. Науково-методичні й пізнавально-практичні матеріали

фахових видань привертають увагу дослідників до найболючіших і нагальних питань розвитку освітньо–виховного простору Закарпаття 20-х –30-х років XX століття, проектуючи їх на можливості реалізації молодіжної виховної політики в умовах чехословацького політичного режиму і процесу державотворення.

Третю групу джерельної бази досліджуваної проблеми становлять архівні неопубліковані матеріали, які містяться у фондах Державного архіву Закарпатської області й, беззаперечно, підсилюють можливість усебічного й комплексного вивчення означеної теми. Вони дозволили значно розширити межі пріоритетних питань нової, демократичної за суттю виховної моделі, що була започаткована на Закарпатті в міжвоєнний період.

Аналізуючи оприлюднені матеріали, в яких започатковано розв'язання означеної проблеми, ми спиралися на праці таких дослідників, як М. Алмашій, І. Поп, В. Керецман, Н. Керецман та І. Ліхтей, П.Магочій, Б. Качур та ін. Переважно ці матеріали містили загальний огляд епохи й місце в ній фахових громадських організацій. Зокрема, І. Ліхтей, В. Керецман і Н. Керецман та М. Токар розкривають проблему діяльності педагогічних товариств у системі громадянського суспільства й безпосередньо в середовищі інших громадських організацій. П.Магочій, Б. Качур, М. Талапканич та В. Химинець подають аналіз діяльності педагогічних організацій крізь призму культурно-освітнього розвитку Закарпаття, а М. Алмашій та І. Поп – в енциклопедичному зрізі.

Практичний досвід становлення різних аспектів нової моделі виховання та її втілення в навчально-виховний процес Закарпаття означеного періоду зосереджено в наукових доробках закарпатських дослідників О. Бенци, І. Добоша, М. Кухти, Г. Розлуцької та ін.

У змісті нашого дослідження цінне значення має монографічне видання О. Бенци «Громадянське виховання учнівської молоді в спадщині діячів освіти Закарпаття (1919–1939 рр.)», в якому розкрито методологію виховної моделі з акцентом на громадянський аспект як базовий [1, с. 48].

Варто зазначити, що низка наукових праць (Ф.Агій, А. Волошин, Ю.Гончаренко, Р. Добей, К. Заклинський, Н. Калинов, А. Карабелеш, Й.Коперльос, І. Крайник, О. Маркуш, В. Машкаринець, М. Перейма, Ф.Потушняк) зосереджена на моральних ідеалах дітей і молоді як фундаменті виховання. Усі без винятку автори, незалежно від власних культурно-національних, а подекуди й політико-ідеологічних амбіцій, сходяться на думці, що першочерговим завданням батьків, вчителів та вихователів у школі є чітке розуміння їхньої виховної місії по відношенню до дітей і молоді. Спільним був пошук методів та системності морального виховання, а також необхідність популяризації моральних ідеалів у друкованій продукції, у тому числі й у періодичній пресі. З огляду на це зазначені статті є першоджерелами для розуміння феномену виховання на гуманістичних засадах у згадуваний період. Вони ілюструють цілий спектр питань освіти і виховання учнівської молоді на принципах гуманізму.

Мета статті – історіографічний аналіз основних джерел і наукових підходів, що стосуються питання утвердження гуманістичних ідеалів виховання учнів у школах Закарпаття міжвоєнного періоду.

Виклад основного матеріалу. Документальну базу дослідження теми складають матеріали фондів Державного архіву Закарпатської області, що стосуються діяльності органів освіти Ужгорода щодо підтримки педагогічних видань: журналу «Наша школа» у 1930–1935 роках [3], газети «Учитель» [2], яким надавалася фінансова допомога. Архівні джерела свідчать про надто скрутний фінансовий стан закладів освіти. В скрутному становищі опинилася й редакція журналу «Юный другъ». Цей факт підтверджують матеріали документів справи 1000 під назвою «Прохання Ужгородського товариства «Школьная Помощь» про надання фінансової допомоги для видавництва журналу «Юний друг» та листування з цього питання…»: «Согласно §2 своего устава общество «Школьная Помощь» уже несколько лет издаетъ на свои средства книги местныхъ авторов и журнал для юношества «Юный другъ» /2 год издания. Оплата труда лучших авторов, большое количество иллюстрацій, бумага, печатаніе и прочіе расходы приносатъ большой дефицит Обществу. Указанныя обстоятельства заставляютъ просить Земскій выборъ Подкарпаторусского края не отказать въ субсидіи на культурно-просветительские цели Общества» [4]. Збережені аркуші цієї справи говорять про позитивне вирішення урядом фінансових труднощів періодичного видання.

У фондах ДАЗО зберігається й справа «Фінансові звіти Севлюського, Хустського і Свалявського шкільних інспекторатів стосовно виписки газет і журналів для молоді, зміст якої дотично наближений до дослідження обраної нами наукової проблеми [8–18].

Необхідні для використання, вважаємо, й справи Фонду 50 «Русское культурно-просветительное общество имени А.В. Духновича в Ужгороде», де містяться цінні матеріали 1924–1935 років. Найбільшу зацікавленість викликали документи опису 1, справи 13 «Переписка с обществом «Школьная Помощь», Цивильной Управой и другими по вопросу оказания финансовой помощи эмигрантам» [6]. Аркуші справи розповідають про місце так званої «культурницької» еміграції в розвитку освіти на Закарпатті після 1919 року, а також її залучення до просвітницько-виховної роботи, у тому числі, й на ниві пресової пропаганди.

Тут також міститься звіт про діяльність «Русской народной библиотеки», яка відіграла значну роль у поширенні виховних цінностей серед місцевої молоді. Історія формування бібліотечних фондів свідчить і про процес їх наповнення «дитячою літературою та журналами» з морально-позитивними іміджевими матеріалами [5].

Справа 9 цього ж архівного фонду розкриває таємницю листування керівництва Общества ім. О. Духновича з головою Чехословацького сенату й Учительським товариством Підкарпатської Русі з приводу аналізу підручникових матеріалів, морально-виховний зміст яких пропонується популяризувати і в пресі [5].

Про тісний контакт педагогічного загалу в напрямі визначення головних морально-виховних орієнтирів тогочасності говорять документи справи 23 «Переписка с Земским Урядом редакции журнала «Народная школа» по вопросу деятельности Учительского товарищества» [7].

У Фонді 1039 «Учительське товариство Підкарпатської Русі» щодо інформації про актуальність виховного процесу й популяризацію серед молодої генерації гуманістичних виховних цінностей знаходимо підтвердження у справі «Списки членов УТПР – подписчиков журнала «Народная школа», письма в редакцию журнала, приглашения на заседание комитета по борьбе за мир» [19]. З-поміж іншого тут міститься лист із закликом до читачів активно співпрацювати з редакцією у плані поширення виховних ідеалів, а також про надсилання номерів журналів, передусім, для членів педагогічного товариства, а особливо для тих, хто «платить членські взноси» [19, арк. 28–31]. Подібну інформацію стосовно новоприйнятих членів фахової громадської організації знаходимо й у змісті інших листів [20, арк. 2].

Чимало архівних справ торкаються проблеми фінансового стану часописів, які поширювали ідеали виховання й сприяли їх утвердженню. Наприклад, «Лист Президіума УТПР в Мукачево … про виділення субсидій для журналу «Народная школа» та інші [20, арк.18]. В одному з подібних звернень Василь Шпеник, лідер товариства (Учительское Товарищество Подкарпатской Руси), член редколегії педагогічного часопису та автор численних матеріалів про виховання дітей і молоді, пише: «Наше сословно-культурное общество для углубленія фаховыхъ учительских знаній издаетъ фаховый журналъ «Народная школа». Изданіе 10 чиселъ этого журнала стоит 13.177.45 крон. Наше общество в матеріальномъ отношеніи находится в бедном положеніи, якъ всі подобныя общества. Члены взносы не платятъ исправно. Общество обращается къ Земскому Выбору уделить субсидію» [21, арк. 1–3].

Ці слова ілюструють нагальність і переживання педагогічного загалу з приводу можливості безперервного виходу з друку необхідного для освітньо-виховного простору краю періодичного видання.

З протоколу засідання управи ще одного педагогічного товариства Закарпаття «Шкільної матки русинов» Чехословацької Республіки від 18 листопада 1931 року дізнаємось, що один із відомих педагогів тогочасності Августин Волошин пропонував провести для молоді виховні вечірки на День святого Миколая і Новий Рік, відповідно, розрекламувавши ці акції у періодичних виданнях [22, арк. 4].

Більш цінним для використання в нашому дослідженні є зміст протоколу «звичайних загальних зборів товариства «Шкільна матка русинов» ЧСР, котрі відбулися 23.V.1931 р. в залі засідань Народного Дому в Ужгороді», де, крім іншого, пройшло обговорення змін до статуту товариства. Учасники дискусії, серед яких були відомі культурно-просвітні діячі, педагоги Павло Яцко, Франц Агій та інші, виступили з різкою критикою урядової політики, яка потурає «словакізації й мадяризації» молоді, що веде до «винародовлення руських дітей» [22, арк. 22]. На ці слова П.Яцка згаданий Ф.Агій відреагував проханням до вчителів «звертатися за інформацією» до товариства за роз’ясненням з приводу роботи з молоддю в належному дусі. Присутній на засіданні Юліан Ревай запропонував активніше проводити пропагандистську діяльність, поширюючи «листівки для дітей і батьків», ведучи роз’яснювальну роботу на шпальтах педагогічної періодики [22, арк. 22].

Подібні думки, які часто лунали зі сторінок періодики, знаходимо й у листі-відповіді лідера «Шкільної матки русинов» ЧСР Михайла Бращайка вчителеві Гендеру, який емоційно переживає за долю молодої генерації закарпатців: «Ми лише боронити хочемо и розвивати наші школи та задержати наші школи и нашу молодеж для свого народу и не дати им пропасти» [23, арк.3–4].

У Фонді 1040 «Товариство «Шкільна матка русинов» Чехословацької республіки, м. Ужгород» серед різноманітної документації заслуговує на увагу матеріал про форми роботи природничо-виховної секції «Подкарпаторуського Народопросветительного Союза» – громадської організації, яка виступала штучним об'єднавчим центром усіх діючих в Підкарпатській Русі культурно-просвітницьких товариств [24].

Загалом тут зберігаються не тільки довідкові матеріали з розвитку крайової періодики, а й рукописи статей багатьох авторів на освітньо-виховну проблематику, у тому числі й на морально-просвітницьку.

Джерельну базу дослідження теми доповнюють і опубліковані документи, які формують третю групу джерел. Вона розкриває дотичні проблеми розвитку освітньо-виховного процесу на Закарпатті, які дають можливість прослідкувати тенденції державної політики у напрямі культурно-просвітницького життя регіону, а також сприяють осмисленню основних підходів владних інститутів до проблем освіти й виховання.

Важливу інформацію для дослідження теми вміщує збірник «Документи свідчать». Опублікована вибірка документів зосереджує увагу на церковно-релігійному житті Закарпаття, відносинах церкви й держави, культурно-освітньому розвитку регіону [25, с. 8]. Збірник цікавий і як джерело осмислення загальної картини культурно-освітнього й виховного розвитку закарпатців, і як свідчення виховного впливу періодики на молоду генерацію, зокрема в контексті моральних ідеалів виховання.

Про проблеми морального виховання дітей і молоді засвідчує й документ від 29 травня 1937 року, в якому йдеться про лист священика єпископу з описом зневажливого ставлення молоді до релігії: «мои верники не то, что холодно, но просто враждебно относятся к святой вере, церкви и духовнику, особенно же младша генерація. Видячи то, что особенно молодежь не только наслідком коммунистических агитаций, но тоже «из невежества» не ходит в церков, не споведается и т.д. ...» [25, с. 113]. Наведені й інші антиморальні, з точки зору релігійної людини, дії місцевої молоді, які засвідчують морально-духовну кризу того часу й пошук виходу з такої ситуації [25, с. 114–115].

І хоча цей збірник за змістом є прикладом радянської ідеологічної антирелігійної істерії, однак такі документи часом відкривають більші можливості для глибинного аналізу проблеми, її першовитоків, критеріїв народної моралі, народного виховання в контексті розвитку морально-духовної особистості на засадах поєднання ідеалів духовності релігійних і світських. Вони також вказують на особливості дисципліни молоді як в школі, так і поза нею, в родинному середовищі.

Висновки. Таким чином, джерельна база досліджуваної проблеми є досить насиченою. Вагоме місце посідають матеріали ДАЗО та педагогічна періодика

20-х – 30-х років ХХ ст., а також сучасні наукові праці, в яких багатогранно розкрито поле діяльності педагогів і священиків, службовців та урядовців у напрямі утвердження гуманістичних ідеалів виховання учнівської молоді на теренах міжвоєнного Закарпаття. Цінну інформацію вміщують матеріали та листування з редакціями відповідних газет і журналів, з громадськими організаціями, особливо педагогічними та культурно-просвітніми товариствами. Належне опрацювання джерел дасть можливість дійти висновку, що питання становлення нової моделі виховання мало пріоритетну роль у діяльності інтелігенції та освітніх функціонерів.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо із вивченням досвіду впровадження гуманістичних ідеалів виховання в практику тогочасної нової школи, оскільки вони співзвучні нашому часові і залишаються цінними для сучасної школи.

Список використаних джерел

1. Бенца О. Громадянське виховання учнівської молоді в спадщині діячів освіти Закарпаття (1919–1939 рр.) : монографія / Оксана Бенца. – Дрогобич : Коло, 2004. – С. 48.

2. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 28. Реферат просвещения Подкарпатской Руси, г. Ужгород. Оп. 3. Спр. 32. Прохання шкільного відділу про назначення допомоги для видавництва журналу «Учитель» і підручників для учнів. 1920 р.

3. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 28. Реферат просвещения Подкарпатской Руси, г. Ужгород. Оп. 3. Спр. 965. Переписка з типографіями про виписку для шкіл журналу «Наша школа». 1930–1935.

4. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 28. Реферат просвещения Подкарпатской Руси, г. Ужгород. Оп. 3. Спр. 1000. Прохання Ужгородського товариства «Школьная Помощь» про надання фінансової допомоги для видавництва журналу «Юний друг» та переписка в цьому питанні. 1930–1932.

5. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 50. Правление «Культурно-просветительного общества им. Духновича», г. Ужгород. Оп. 1. Русское Культурно-просветительское общество им. Духновича в Ужгороде. 1919–1943. Спр. 9. Переписка с Председателем Чехословацкого сената, учительским обществом Подкарпатской Руси по языковому вопросу на Подкарпатской Руси. 13 декабря 1923 – 17 марта 1933. – 247 арк.

6. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 50. Правление «Культурно-просветительного общества им. Духновича», г. Ужгород. Оп. 1. Русское Культурно-просветительское общество им. Духновича в Ужгороде. 1919–1943. Спр. 13. Переписка с обществом «Школьная Помощь», Цивильной управой и другими об указании помощи финансами эммигрантам. Отчет о деятельности Русской народной библиотеки за 1932 год. 25 февраля 1927 – 5 сентября 1935. – 180 арк.

7. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 50. Правление «Культурно-просветительного общества им. Духновича», г. Ужгород. Оп. 1.

Русское Культурно-просветительское общество им. Духновича в Ужгороде. 1919–1943. Спр. 23. Переписка с земским урядом, редакцией журнала «Народная школа» о деятельности «Учительского товарищества». 26 января 1926 – 9 мая 1937. – 41 арк.

8. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 78. Севлюшский окружной школьный инспекторат, г. Севлюш Подкарпатской Руси. Оп. 4. Спр. 7. Циркуляр секретаріату Учительського товариства Підкарпатської Русі про збирання членських внесків і передплату журналу «Народная школа». – 1921.

9. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 78. Севлюшский окружной школьный инспекторат, г. Севлюш Подкарпатской Руси. Оп. 4. Спр. 36. Циркуляр Шкільного відділу про навчання релігії в школах. – 1921.

10. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 78. Севлюшский окружной школьный инспекторат, г. Севлюш Подкарпатской Руси. Оп. 4. Спр. 178. Повідомлення шкіл про призначення служників культу для навчання релігії. – 1936

11. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 81. Хустський окружний шкільний інспекторат, м. Хуст. Оп. 1 (1925 – 1938). Оп. 3. 1919–1938. Спр. 53. Повідомлення іспитової комісії про іспити для вчителів. 1932.

12. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 81. Хустський окружний шкільний інспекторат, м. Хуст. Оп. 3 (1919–1938). Спр. 125. Циркуляри крайового управління й інспекторату по релігійному вихованню учнів. 1937.

13. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 82. Чопський Окружний шкільний інспекторат, м. Чоп. 1921–1936. Оп. 1. Спр. 5. Переписка з дирекцією початкової школи в Батфі про надання дозволу для навчання римо- і греко-католицької релігії та жіночих ручних робіт. 1923–1924.

14. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 83. Тячівський Окружний шкільний інспекторат, м. Тячево. Оп. 2. 1920–1938. Спр. 96. Переписка з дирекціями початкових шкіл про організацію курсів для неграмотних, про переведення цих курсів на нормальні початкові школи. 1936 р.

15. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 278. Берегівський окружний шкільний інспекторат, м. Берегове (1919–1938 рр.). – 534 спр.

16. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 279. Шкільний інспекторат Бережської та Угочанської жуп, м. Берегове (1937–1944 рр.). – 244 спр.

17. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 326. Іршавський окружний шкільний інспекторат, с. Іршава Бережської жупи (1920–1941 рр.). – 72 спр.

18. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 327. Свалявський окружний шкільний інспекторат, с. Свалява (1919–1945 рр.). – 324 спр.

19. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 1039. Учительське товариство Подкарпатской Руси, г. Ужгород. Оп. 1, Спр. 1. Списки членов УТПР – подписчиков журнала «Народная школа», письма в редакцію журнала, приглашения на заседания комитета по борьбе за мир. 3.06.1936 – 4.01.1937. – на 64 арк.

20. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 1039. Учительське товариство Подкарпатской Руси, г. Ужгород. Оп. 1, Спр. 2. Переписка с редакцией «Народной школы» о подписке на журнал. 25.08.1936 – 8.06.1937. – на 23 арк.

21. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 1039. Учительське товариство Подкарпатской Руси, г. Ужгород. Оп. 1, Спр. 3. Прошение краевому комітету субсидии на издание журнала «Народная школа». 10.03.1937 – 10.10.1938. – на 3 арк.

22. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 1040. Товариство «Шкільна матка русинов» Чехословацькой республіки в Ужгороде, м. Ужгород. 1926–1938 рр. Оп. 1. Спр. 1 Протоколи зборів і засідань товариства. 16 серпня 1926 – 15 жовтня 1933 рр. – на 35 арк.

23. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 1040. Товариство «Шкільна матка русинов» Чехословацькой республіки в Ужгороде, м. Ужгород. 1926 – 1938 рр. Оп. 1, Спр. 7. Повідомлення членам товариства про їх обрання на виборні посади, листування з учителем Гендером про його відмову стати членом кураторії товариства з міркувань певних суперечок. 18.04.1927 – 9.08.1927. – на 5 арк.

24. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО). Ф. 1040. Товариство «Шкільна матка русинов» Чехословацькой республіки в Ужгороде, м. Ужгород. 1926–1938 рр. Оп. 1, Спр. 10. Повідомлення Народопросвітного союзу про прийом товариства до Союзу і запрошення на засідання, оголошення про порядок виклопотання допомоги товариством, запит Крайового управління про складання бюджету. 8.02.1929 – 9.04.1932. – на 13 арк.

25. Таємне стає явним: Документи розповідають. – Ужгород, 1961. – 164 с.

Ваколя Зоряна, Кухта Мария. Утверждение гуманистических идеалов воспитания учащихся в школах Закарпатья межвоенного периода: историография проблемы

В статье представлена классификация источников исследования проблемы утверждения гуманистических идеалов воспитания учащихся в школах Закарпатья межвоенного периода. На основании анализа архивных материалов раскрыта роль в этих процессах органов управления школой, педагогических обществ и профессиональной периодики. Доказана приоритетная роль прогрессивной интеллигенции края в становлении национальной школы и утверждении гуманистической модели воспитания.

Ключевые слова: *национальная школа, гуманистическая модель воспитания, моральный идеал, педагогическая пресса.*

Vakolya Zoryana, Kukhta Maria. Establishing of humanistic ideas in the up bringing of pupils in Transcarpathia schools of the interwar period: the historiography of the problem

The article describes the classification of the source base for the study of the problem of establishing the humanistic ideals of the pupils' upbringing in the Transcarpathian schools at the interwar period. On the basis of the analysis of archival materials, the role of these schools in schools, pedagogical societies and professional periodicals has been revealed. The priority role in the formation of the national school and the establishment of a humanistic model of education of the progressive intellectuals of the region is proved.

Key words: *national school, humanistic model of education, moral ideal, pedagogical press.*

УДК 378.126

Замкова Лілія

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ В ІСПАНІЇ

Стаття присвячена аналізу особливостей розвитку системи освіти в Іспанії. Висвітлені результати реформування початкової школи, вдосконалення середньої і вищої освіти в поєднанні з загальноосвітніми стандартами.

Ключові слова: *система освіти, порівняльна педагогіка, освітній стандарт, випереджувальний розвиток.*

Постановка проблеми. Для сучасного світу характерні цивілізаційні зміни, високий динамізм та глобалізм розвитку усіх систем. При цьому випереджальний розвиток освіти є першочерговим завданням. У європейських країнах освіта зазнає глобального еволюційного реформування, що викликає інтерес до вивчення досвіду та виявлення можливостей його використання в українських умовах модернізації. Цьому сприяв Болонський процес, в рамках якого здійснювалася уніфікація освітніх стандартів при одночасній диверсифікації освітніх моделей. Посилюється європейський акцент оцінки та контролю освітньої інноватики.

Україна, орієнтована на інтеграцію у європейський освітній простір, також стоїть перед необхідністю розробки адекватної стратегії перспективного розвитку. Як показує аналіз результатів спеціальних досліджень, для України надзвичайну актуальність має вивчення досвіду країн, які уже пройшли етап становлення національної системи освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Особливості розвитку вищої освіти Іспанії розкрито в працях Х. Паланса, Х. Ріфа, С. Фьєрреса та інших дослідників. Вивчення проблеми становлення сучасної системи освіти в Іспанії пов’язане з іменами закордонних дослідників: М. Альберта, Р. Лейка, У.Демінга, Ф. Крості та ін. Велика заслуга вітчизняних вчених в області дослідження європейських систем освіти: О.М. Афанасьєва, В.І. Байденко, О.М.Олейнікова та ін. Проблеми розвитку освіти в Іспанії, її особливості та тенденції висвітлені, зокрема в роботах В.М. Федосьєвої. Іспанський досвід управління освітою представлений у дослідженнях Х. Паланса, Х. Ріфа, С. Фьєрреса. Для освіти в Іспанії характерне поєднання багатовікових академічних традицій з динамічністю навчальних програм, які адаптуються до потреб сучасної Європи. Останнім часом система освіти в Іспанії стрімко інтегрується в загальноєвропейську систему. Саме з цією метою з 1996 р. по 2000 р. була проведена реформа, яка торкнулася в основному початкової та середньої школи. Що стосується університетів, то тут слід мати на увазі, що кожен університет в Іспанії є автономним і може вносити самостійно зміни в програму розвитку. Основною метою цієї реформи був, перш за все, перехід до європейських загальноосвітніх стандартів.

Мета статті полягає у аналізі характеристик та загальних способів організації освітньої системи Іспанії.

Виклад основного матеріалу. В рамках шкільної програми учні вивчають як обов'язкові предмети (географію, історію, іспанську мову, математику, мистецтво, природні науки), так і предмети за вибором і основи професійної підготовки в якому-небудь напрямі. На завершення обов'язкової середньої освіти випускник може продовжити навчання або в системі професійної освіти, або після успішно пройденого тестування вступити на дворічну програму Bachillerato, яка необхідна для наступного вступу до вузу, і завершити повну вищу освіту. Під час навчання в програмі Bachillerato відбувається розподіл на потоки з поглибленим вивченням предметів за напрямами, в яких учень планує спеціалізуватися у подальшому. Зазвичай школи пропонують чотири напрями спеціалізації: мистецтво, природничі науки, гуманітарні і соціальні науки і технології. Після завершення освіти необхідно здати екзамен Selectividad, який є вступним в іспанські вищі школи.

Етапи шкільної та дошкільної освіти: 1. Дитячий садок (Jardindeenfancia) – від 2 до 4 років; 2. Дошкільна підготовка (Escueladeparvulos) – від 4 до 6 років; 3. Початкова освіта (EducaciónPrimaria) – від 6 до 12 років; 4. Середня обов'язкова освіта (EducaciónSecundariaObligatoria) – від 12 до 16 років; 5.Повна середня освіта (Bachillerato) або 1-й рівень професійної освіти (FormaciónProfecional) – від 16 до 18 років.

Обов'язкова освіта в Іспанії починається з шести років. Вона відносно безкоштовна та отримати її можна в державних і приватно-державних школах.

Іспанський навчальний рік розділений на три триместри, починається він не з 1 вересня, а пізніше – ближче до середини місяця. Початкова школа починає навчальний рік і закінчує його на кілька днів раніше, ніж інші учні. Закінчується навчальний рік в середині червня. Початкова освіта розподілена на три цикли, по два роки кожен.

Обов'язковими предметами у програмі початкової школи є математика, іспанська мова та офіційна мова автономії, література, іноземна мова, фізкультура, малювання і музика, ознайомлення з культурними та соціальними науками, природознавство– також недавно введений предмет, який включає в себе знайомство з цивільними правами та обов'язками людини. На третьому етапі початкової освіти (з 10 років) учням пропонується друга іноземна мова.

Релігія в іспанських школах викладається не в обов'язковому порядку, усе залежить від бажання батьків. Навіть у державно-приватних школах, які часто належать тому чи іншому чернечому ордену, релігія не нав'язується насильно. В принципі, якщо батьки під час триместру не вважатимуть за потрібне дізнатись про те, як навчається їх дитина, про успіхи чи проблеми їм ніхто сповіщати не буде. Школа повинна інформувати батьків три рази на рік, а інше – особиста ініціатива.

Нерідкі випадки, коли дитина не проходить той чи інший предмет в якомусь триместрі. У цьому випадку в неї є можливість компенсувати втрачене в наступному і тільки, якщо за підсумками року учень не проходить три

предмети (або два; мову та математику), йому запропонують повторити курс навчання.

Початкова школа зазвичай не має загальної будівлі зі середньою школою – це окрема освітня установа. Розклад «прімарії» відрізняється від старших класів. Учні початкової школи приходять на уроки пізніше – близько 9 і займаються до 13.00, далі – перерва на обід та відпочинок, а о 15.00 діти знову повертаються в школу і знаходяться там до 17.00.

Такий розклад створює досить багато незручностей батькам, тому у багатьох школах пропонується приводити дітей «до сніданку», тобто за годину до початку занять. Під час обіду дитину також можна забирати.

Середня освіта в Іспанії є обов'язковою. Це означає, що кожна дитина, яка проживає на території країни легально або нелегально, повинна відвідувати навчальний заклад з 12 до 16 років.

Середня освіта в Іспанії складається з чотирьох ступенів. Предмети, які вивчаються в середній школі, готують дитину до наступного вибору напряму навчання або роботи. Так, навіть не пройшовши курс середньої школи, але просидівши за партою до 16 років, учень може закінчити свою освіту. Середню освіту можна отримати і в школі для дорослих.

Будь-який із курсів середньої освіти учень може повторити, якщо не пройде три або більше предметів. Оцінки виставляються по триместрам. Ті, хто отримав бал нижче мінімального з двох предметів, переходять у наступний клас, але на початку року повинні перездати їх.

Для учнів, які не пройшли курс середньої освіти в Іспанії, організовують спеціальні програми, які дають початковий рівень з тієї чи іншої спеціальності.

Після того, як етап середньої освіти закінчений, учень повинен вибрати свій подальший шлях. Можна піти отримувати професійну освіту. А можна продовжувати навчання у школі на бачієраті. Ця дворічна ступінь служить для підготовки учня до вступу в університет.

Цікава система вищої освіти. Бакалаврат охоплює 2 курси (як правило, пропонується можливість підготовки до університету з гуманітарних предметів, соціальних наук). Після проходження бакалаврату студенти можуть вступати до університету. Слід зауважити, що в деяких університетах недостатньо дворічної програми підготовки; тут необхідно пройти додаткову однорічну підготовку (COU) – курс, орієнтований на університет, аналог нашим підготовчим курсам при університетах (зазвичай COU необхідний для вступу до медичних, математичних ВУЗів).

Вступний іспит до університетів є комплексним, він називається «selectividad» та включає обов'язкові предмети і вибіркові (гуманітарні або технічні, в залежності від ВУЗу та комплексна частина з іспанської мови (для іноземців).

В Іспанії поширені такі форми навчання: звичайна (аналог нашій денній), вечірня (для працюючих або для тих, хто отримує дві освіти – в другій половині дня, по 3-4 рази на тиждень). Всі університети діляться на приватні та державні. Різниця вартості істотна – якщо навчання у приватному ВУЗі коштує приблизно 5000 – 15000 євро в рік, то в державному ВУЗі від 700 до 1000. Крім

цього, державні ВУЗи надають більше квот для іноземців. І ті, і інші передбачають вступні іспити, хоча в деяких приватних університетах вони можуть бути змінені формальною співбесідою.

Післядипломна освіта – це додатково 2-3 (у деяких ВУЗах більше) років навчання. В Іспанії багато університетів можуть запропонувати післядипломне навчання з усіх предметів, тому потрібно бути готовим продовжувати свою освіту в другій провінції чи місті.

Провідний освітній центр Іспанії – Саламанка. Місто, яке дає більше можливостей для вивчення мови чи університетської підготовки. Університет Саламанки, заснований в XIV столітті, має велику кількість факультетів. Академічна підготовка традиційна і престижна. Університет, пропонує великі квоти для іноземців. При виборі місця навчання необхідно врахувати, що в Барселоні– столиці Каталонії навчання ведеться каталонською мовою, за винятком деяких приватних шкіл, де викладання ведеться англійською мовою.

Навчальний рік починається в кінці вересня –на початку жовтня та ділиться на 2 семестри – з вересня по грудень і з січня по травень. Вступні іспити у травні. Але необхідно заздалегідь подати документи на розгляд. Крім того, попередньо необхідно з'ясувати, скільки квот надано в цьому році студентам-іноземцям. Зауважимо що, до іноземних студентів в Іспанії відносяться лояльно та привітно.

Для вступу до іспанських університетів необхідний достатньо високий рівень знання іспанської мови, в іншому випадку неможливо здати вступні іспити. У деяких університетах існують курси іспанської мови для іноземних студентів. Якщо ж, наприклад, переводитись з українського в іспанський університет, то мовний тест в цьому випадку не складається; студенту достатньо підтвердити предмети за системою «creditos».

Іспанія належить до числа країн, що поєднують непоєднуване, де ще протягом століть могли існувати жорстокість кориди та добра мудрість «Дон Кіхота», багаття інквізиції і нестримні веселощі фієсти, мавританські куполи і готичні собори. Цю суперечливість ввібрала в себе й іспанська мова, чия проста фонетична тканина спочиває на диво важкій граматичній основі.

Курси іспанської мови, як і інші мовні курси, поділяються на стандартні та інтенсивні, групові та індивідуальні. Переваги індивідуальних занять з викладачами очевидні. Вони ефективні на початковій стадії і якщо ви переслідуєте якусь конкретну ціль (підготовка до екзамену, засвоєння спеціальної лексики, робота над вимовою і т. д.). Зате навчання в групі сприяє більш швидкому подоланню мовного бар'єру. В групах займаються, як правило, не більше 12 осіб, і це може бути як стандартний, так й інтенсивний курси.

Курс іспанської мови дуже вдало поєднується з курсом літератури чи країнознавста Іспанії. Крім знань з літератури та культури країни, мова якої вивчається, курс хороший ще й тим, що доповнює словниковий запас лексики газетних статей, художніх творів та літературних робіт, дозволяючи тим самим читати Лопе де Вега, Сервантеса, Гарсіа Лорку чи Маркеса в оригіналі.

Хто хоче дізнатися про Іспанію і вивчити іспанську мову через історію країни, може вибрати курс «Іспанська мова + Історія», а курс «Іспанська мова + Мистецтво Іспанії» сподобається тим, хто цікавиться історією мистецтва та архітектурою. Студенти цього курсу вивчають найважливіші художні напрями, досліджують вплив різних цивілізацій на формування різних стилів мистецтва Іспанії.

Результати дослідження показали, що програма доповнених заходів, яка пропонується мовними школами, оцінена студентами гідно. Для тих, кому ближче кулінарія, є можливість не тільки вивчити іспанську мову, але й навчитися власноруч готувати типові іспанські блюда. Розбавити свої уроки іспанської мови можна фламенко чи екскурсіями, заняттями улюбленим видом спорту чи дайвінгом, не тільки тому, що це шанс для всіх учасників краще узнати один одного, але й тому, що це можливість краще дізнатись про культуру та життя цієї країни.

При виборі школи необхідно враховувати той діалект, на якому розмовляють у тій чи іншій частині країни. Звичайно на уроках у будь-якій мовній школі викладають кастельяно – істинну іспанську, а за межами шкільних аудиторій, скоріше за все, можна чути місцевий діалект.

Школи іспанського навчального центру ENFOREX є найбільш авторитетними в Іспанії і розташовані у різних містах: Мадриді, Барселоні, Саламанці, Валенсії, Аліканте, Марбельї і Гранаді. Школи Enforex відкриті круглий рік та спеціалізуються на викладанні іспанської мови іноземним учням від 16 років з різним рівнем мовної підготовки.

В період літніх канікул ENFOREX пропонує літні лінгвістичні табори для дітей від 5 до 18 років. Діти з понад 32-х країн зустрічаються в Мадриді, Марбельї, Саламанці чи Валенсії, вивчають іспанську мову, їздять на екскурсії, приймають участь у різних гуртках по інтересах. Це дає унікальну можливість навчатися у міжнародному середовищі та практикувати іспанську мову кожен день.

Навчання на курсах іспанської мови в Іспанії дозволяє розвити основні практичні навики володіння мовою, а також познайомитися з культурою цієї дивовижної країни. Це найбільш доступна та популярна форма вивчення іноземної мови за кордоном.

Володарі Graduado Escolarna протягом трьох років проходять курс Bachillerado Unificadoy Polivalente (BUP). Вони вивчають географію, іспанську мову та іспанську літературу, іноземні мови, математику, мистецтво, латинь, релігію (етику) і філософію. Як додатковий дохід викладається мова регіону (наприклад, каталонська). Кожен рік вони здають роботи, на основі яких проводиться атестація. На третьому році навчання по програмі BUP починається спеціалізація за такими напрямами: медицина і природні науки, гуманітарні і суспільні науки, точні науки і техніка. Обов’язковими предметами для всіх спеціальностей є іспанська мова, література (країни та регіону), іноземна мова, історія, філософія і фізкультура. Мови вивчаються протягом двох років, заняття фізкультурою і філософією закінчуються після першого року навчання, а історія вводиться на другому.

Із усіх спеціальностей найбільшим успіхом серед іспанських студентів користуються гуманітарні та суспільні науки (їх обирають понад 40% всіх вступників в університети). На другому місці з невеликим відривом знаходиться медицина (понад 36% вступників). Технічними науками пропонують займатися лише 14% іспанських студентів. По закінченні курсу BUP майбутні студенти отримують звання бакалавра (Bachiller), яке дає їм право записуватися на COU – річний курс університетської орієнтації (Cursode Orientación Universitaria – аналог нашим підготовчим курсам при університетах), який був і залишається своєрідним перекидним містком між середньою і вищою освітою. Випускники COU можуть здавати вступні екзамени в університет. Вступний екзамен (Pruebade Accesoala Universidad) проходить кожен рік в кінці червня і в кінці вересня, в один і той же день по всій країні. Він включає тести з іспанської та іноземної мов, філософію, а також два обов'язкових предмети на вибір. В кожному університеті свій екзамен, але він повинен відповідати встановленим державою нормам. Процедура зарахування здійснюється на основі отриманого студентом на екзамені балу, а також оцінок, отриманих в BUP. На місця в престижних університетах можуть претендувати лише ті студенти, які отримали найвищі бали. Прохідний бал в університеті залежить від кількості місць і кількості поданих заявок. Кількість студентів, які будуть прийняті на перший курс, визначається радою університету. В останні роки багато університетів установили квоти для вступу на окремі спеціальності (перш за все, медицину), але, якщо таких обмежень немає, можна сміливо подавати документи. Всього ж в Іспанії нараховується 47 державних та 10 приватних вищих навчальних закладів. Державні університети користуються вищим попитом, ніж приватні. За якістю освіти спостерігає Національний інститут якості та оцінки (Instituto Nacionalde Calidady Evaluación), який знаходиться в Мадриді.

Навчання в іспанському університеті ділиться на цикли в залежності від мети курсу. Одиницею оцінки інтенсивності занять є «кредит», який відповідає 10 годинам аудиторних занять. Кожен цикл оцінюється за своєю сумою кредитів. Наприклад, для отримання ступені (Licenciatura) потрібно набрати від 300 до 450 кредитів. Після трьох років навчання можна отримати степінь «дипломованого спеціаліста» (Diplomado). Щоб стати ліценціатом (Licenciado), потрібно навчатися від чотирьох до п'яти років, а на медичному факультеті всі шість років. Після двох-трьох років додаткових занять та написання дисертації присвоюється ступінь доктора (Doctor). В деяких університетах прийнята система оцінки Європейського суспільства (European Community Course Credit Transfer System), згідно з якою можна отримати ступінь магістра (два роки навчання і 50 кредитів за стандартами ECTS). Така система діє, наприклад, в Мадридському університеті для п'яти спеціальностей – Business Administration, хімії, історії, інженерної справи та медицини. Університет має повне право самостійно зіставляти навчальну програму в рамках певної суми кредитів. Зміст курсу включає в себе як обов'язкові, так і факультативні предмети, список яких затверджується радою університету. Деякі предмети можуть бути обрані студентами із програми другого циклу або в закордонному університеті –

кредити все одно зараховуються. Академічний рік в іспанських університетах розподілений на два семестри. Перший триває з середини вересня до 20-х чисел грудня. Другий починається з 9–16 лютого і закінчується 22–29 травня.

Післядипломна освіта – це додатково 2–3 (у деяких вузах більше) роки навчання. В Іспанії небагато ВУЗів можуть запропонувати післядипломну освіту з усіх предметів, тому потрібно бути готовим продовжувати свою освіту в іншій провінції чи місті.

В Іспанії ступені бакалаврату рівні трьом основним ступеням, які отримують студенти університетів після завершення першого циклу (ступеня) навчання: – «Arcitectotecnico» – ступінь, яка присуджується студентам, що навчаються тільки в галузі архітектури; «Ingeniero Técnico» – присуджується студентам технічних спеціальностей; «Diplomado» – ступінь, що присуджується студентам, які навчаються за всіма іншими напрямами.

В Іспанії ступені магістра відповідає класифікація, яка присвоюється після завершення другого циклу навчання. В залежності від напряму навчання це може бути: – архітектор («Arcitecto»); інженер («Ingenierosuperior»); – ліцензіат («Licenciado»).

Магістру– досліднику в Іспанії відповідає окрема кваліфікація – «Master», «Diplomado», «Experto». Кваліфікація присвоюється після завершення третього циклу навчання і визначається університетом, який організував цей курс. В Іспанії існує така ж назва, як і в більшості розвинутих країнах, – ступінь доктора («Doctor»). Її можна отримати, піднявшись на третій ступінь вищої освіти. Після двох років навчання необхідно надати підготовлену дисертацію на розгляд вченій раді.

Висновки. Проаналізовано особливості розвитку освітньої системи в Іспанії. Реформування вітчизняної освітньої системи передбачає розробку адекватної стратегії перспективного розвитку, який напрацьовується, крім іншого, із узагальнення досвіду країн, які уже пройшли етап становлення національної системи освіти, зокрема Іспанії. Особливий інтерес для нас становить організація курсів іспанської мови, які поділяються на стандартні та інтенсивні, групові та індивідуальні. На нашу думку, для залучення іноземних студентів у наші навчальні заклади також варто пропонувати різноманітні курси для вивчення іноземної мови, які б не лише збагачували словниковий запас майбутніх студентів, а й знайомили їх з історією, культурою і традиціями нашої країни.

Перспективи подальших досліджень пов’язуємо із вивченням особливостей підготовки педагогів у системі освіти Іспанії.

Список використаних джерел

1. Борисенко В.П. Важная отрасль педагогического знания / В.П. Борисенко // Педагогика. – 2004. – №2.

2. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б.Л. Вульфсон. – М., Изд-во УРАО, 2013.

Замкова Лилия. Особенности развития системы образования в Испании.

Статья посвящена анализу особенностей развития системы образования в Испании. Освещены результаты реформирования начальной школы, совершенствования среднего и высшего образования в сочетании с общеобразовательными стандартами.

Ключевые слова: *система образования, сравнительная педагогика, образовательный стандарт, опережающее развитие.*

Zamkova Liliya. Features of the education system in Spain

The article analise the characteristics of the education system in Spain. Presents the results of reforming the primary school, improving secondary and higher education in accordance with European standards of general education.

Key words: *education, comparative education, educational standart, advanced development.*

УДК 37.011.31-051:378

Козубовська Ірина,
Попович Ірина

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розглядаються питання професійної підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії. З'ясовано, що розвиток професійної педагогічної освіти у Великій Британії відбувався в загальноєвропейському контексті. Особлива увага звертається на зміну освітньої парадигми в ХХ столітті, яка полягає у підготовці вчителя-дослідника. Представлена модель підготовки вчителя-дослідника.

Ключові слова: *підготовка вчителя, освітня парадигма, вчитель-дослідник, модель підготовки, Велика Британія.*

Постановка проблеми. В Україні відбуваються складні трансформаційні процеси в політиці, економіці, освіті. Вважаємо, що саме освіта заслуговує в цьому плані найбільшої уваги, адже без високоосвічених кваліфікованих фахівців важко здійснити прогресивні перетворення в політиці чи економіці. Тому сьогодні активно відбувається перегляд цілей і змісту освіти. Мова йде, в першу чергу, про формування творчого потенціалу особистості студента, формування потреби самореалізації, самовираження не тільки в період навчання у вищому навчальному закладі, а й протягом усього життя. Відбувається переорієнтація навчального процесу з навчального на розвиваючий.

На сьогоднішній день суспільству потрібні вчителі, які мають не тільки високий рівень фахової підготовки, але й володіють дослідницькою культурою, яка включає готовність до дослідження у педагогічній діяльності, наукову самостійність, здатність до систематичного аналізу навчально-виховного процесу в школі, творчість у визначенні та прогнозуванні педагогічних явищ, здатність до продуктивного мислення, оперативної обробки інформації, високу культуру спілкування і поведінки.

Необхідність в дослідницькій спрямованості педагогічної діяльності в сучасних умовах визначається низкою факторів. По-перше, соціально-економічні перетворення, які відбуваються в країні, зумовили необхідність докорінної зміни функції системи освіти. Сучасна парадигма освіти орієнтована на функціонування педагога, здатного до нестандартних рішень, творчого підходу до розв'язання проблем. Відповідно, дослідницька діяльність вчителя виступає засобом оновлення освітньої практики. По-друге, гуманізація і гуманітаризація освіти зумовлюють спрямованість діяльності вчителя, яка б забезпечувала адаптацію освітнього процесу до запитів і потреб особистості студента, можливість її саморозкриття. По-третє, створення нових типів навчальних закладів вимагає постійного пошуку нетрадиційних форм організації навчання, інноваційних технологій. В такій ситуації суттєво зростає

роль дослідницької діяльності педагога в освітній практиці. По-четверте, зміна характеру ставлення вчителів до самого факту засвоєння і застосування педагогічних новацій забезпечує залучення їх до цілеспрямованої педагогічної творчості.

Водночас проведене нами серед випускників УжНУ дослідження готовності майбутніх вчителів до педагогічно-дослідницької роботи засвідчило, що значна частина з них не володіє дослідницькими вміннями, або ж вважає дослідницьку роботу у професійній педагогічній діяльності не надто важливою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази засвідчує наявність глибокого інтересу вітчизняних науковців до проблеми професійної підготовки вчителя в Україні і за рубежем (І. Зязюн, В. Кравець, В. Кремень, Н. Ничкало). Проте аналіз наукової літератури свідчить про недостатню увагу вчених до проблеми формування дослідницьких умінь сучасного вчителя. Тільки окремі аспекти професійної підготовки вчителя-дослідника висвітлені в працях вітчизняних учених (І. Бопко, Н. Гловин, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Кулик, Н. Москалюк, А. Степанюк та ін.).

В Указі Президента України «Про реформування системи освіти в зв'язку з приєднанням до Болонського процесу» від 17 лютого 2004 р. визначені пріоритети подальшого розвитку українського освітнього простору, серед яких основним є інтеграція вітчизняної системи освіти у європейську освітню систему. Прилучення України до європейського освітнього простору вимагає вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців, зокрема, формування у них дослідницьких умінь.

Досвід підготовки вчителя-дослідника є в багатьох європейських країнах, де в педагогічних закладах все більше активізується процес забезпечення єдності наукової та навчальної підготовки шляхом широкого залучення студентів до науково-дослідної та експериментальної роботи. Проблема орієнтації майбутніх учителів на дослідницьку діяльність розглядається як найважливіша умова їх особистісно-професійного самовизначення і професійної культури. Особливо багаті й усталені традиції в цьому плані має Велика Британія. Досвід підготовки вчителя-дослідника відображений в працях багатьох британських учених (Р. Барнет, Е. Брю, М. Вінкс, Л. Елтон, Е. Керлінгер, М. Сміт, Д. Хартс, Д. Фріман та ін.).

Різні аспекти педагогічної освіти Великої Британії висвітлювали у своїх працях такі вітчизняні дослідники: Н. Авшенюк (стандартизація педагогічної освіти), В. Базуріна (підготовка вчителів іноземних мов), А. Бойко (система тьюторства), О. Волошина (підготовка вчителів початкової школи), О. Данильченко (підготовка вчителів рідної мови), І. Задорожна (методична підготовка вчителя), Ю. Кищенко (зміст педагогічної освіти), М. Лещенко (естетичне виховання вчителя), О. Локшина (реформування системи освіти), Н. Погребняк (реформування вищої освіти), Л. Пуховська (професійна підготовка вчителя), Ю. Розенфельд (система вищої освіти), А. Сбруєва (досягнення і перспективи британської освітньої реформи), А. Соколова (структура педагогічної підготовки), С. Старовойт (сучасна британська освітня система), Н. Рокосовик (підготовка педагога в системі дистанційної освіти),

А. Статкевич (дистанційна освіта), Н. Сулим (підготовка вчителів англійської мови), Н. Яцишин, І. Шкурко (педагогічна практика) та ін. Проте проблема підготовки вчителя-дослідника у вищих навчальних закладах Великої Британії поки що не була предметом глибокого педагогічного дослідження. Тому доцільним вважаємо вивчення британської системи підготовки вчителя-дослідника в контексті загальноєвропейського досвіду з метою впровадження найбільш прогресивних ідей зарубіжного досвіду у вітчизняний освітній простір.

Метою статті є виявлення особливостей професійної підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження виявлено, що професійна підготовка вчителів у Великій Британії формувалася в загальноєвропейському контексті становлення педагогічної освіти. Систематична цілеспрямована підготовка вчителів для викладання в загальноосвітніх школах Великої Британії розпочалась у кінці XIX століття. На початку XX століття поступово почали формуватися основні елементи змісту професійної підготовки вчителя середньої школи: загально педагогічна підготовка, предметно-методична підготовка і педагогічна практика. До середини XX століття остаточно сформувалася національна система освіти, яка включала початкову, середню і вищу освіту [1; 2].

Система вищої педагогічної освіти у Великій Британії сьогодні, як і в більшості європейських країн, представлена триступеневою моделлю (бакалавр, магістр, доктор). Вже в кінці XX століття у Великій Британії актуальною стає проблема співвідношення викладання і дослідницької роботи в діяльності сучасного вчителя. На початку XXI століття ця проблема набула ще більшого значення. Як результат трансформації світової, а також і британської системи освіти в XXI столітті остаточно утверджується нова освітня парадигма, яка полягає в зміні акцентів позиції сучасного вчителя – з функціонального виконавця він перетворюється на педагога-дослідника (teacher-researcher), який володіє значним творчим потенціалом, здатністю до рефлексивного мислення, постійної самоосвіти, самовдосконалення у своїй професійно-педагогічній діяльності [3; 4].

Аналіз широкого спектра робіт британських педагогів з проблеми співвідношення викладання й дослідження в професійній діяльності вчителя (Р.Барнет, Е. Брю, Л.Елтон, Л. Лукас, П. Трауел) дає можливість виявити нове поняття, що одержало поширення в освітньому просторі країни - «teaching-research nexus», яке вказує на нерозривний зв'язок між безпосередньою діяльністю вчителя з передачі знань учням (the transmission of knowledge) і його дослідженнями – відкриттями (the discovery of knowledge). Подібний підхід до аналізу професійної діяльності вчителя виявляє безсумнівну цінність такого симбіозу. Дослідження починає сприйматися не просто як вузькоспеціальна діяльність наукових співробітників, а як складова професійно-педагогічної діяльності вчителя в інформаційному суспільстві XXI століття.

У сучасній британській системі освіти концепт «учитель» став прирівнюватися до концепту «дослідник», а дослідницька діяльність педагога

розглядається як складний динамічний безперервний процес, що включає пізнавальну активність педагога і його творчий потенціал, здатність до рефлексивного мислення і ціннісне ставлення до науки, готовність до професійної самоосвіти, і усі ці якості спрямовані на пошук нових технологій у навчанні.

Дослідницькі вміння майбутнього вчителя починають формуватися під час його навчання у вищому педагогічному закладі та в подальшому розвиваються і поглиблюються в процесі професійної діяльності.

Дослідницька парадигма забезпечує таку побудову системи вищої освіти, за якої засвоєння змісту матеріалу, виховання дослідницької культури й розвиток інтелекту є нерозривним процесом. Студенти засвоюють способи самостійного оволодіння знаннями з навчальних дисциплін. Тільки в цьому випадку знання будуть сприяти розвитку здібностей у процесі здійснення самостійної пізнавальної діяльності.

Моделювання процесу підготовки вчителя-дослідника у Великій Британії базується на трьох запропонованих британськими вченими (С. Борг, Е. Кеммбел, Д. Шон) моделях: «ефективний вчитель» (effective teacher), діяльність якого спрямована на створення сприятливого психологічного клімату в класі, виявлення здібностей кожного учня, сприяння творчому розвитку дітей, «вчитель, здатний до рефлексії» (reflective teacher), який глибоко осмислює свою професійну педагогічну діяльність, регулярно оцінює її результати, «вчитель, здатний до трансформацій» (transformative teacher), який не просто готує учнів до успішного функціонування в суспільстві, а займає позицію активного діяча, готує учнів до участі в суспільно корисних перетвореннях.

Нова узагальнена структурно-логічна модель професійної підготовки вчителя-дослідника в контексті вищої педагогічної освіти Великої Британії сконструйована із взаємозалежних компонентів, частково інкорпорованих у зазначені вище моделі: цінності вчителя й професії – етичний компонент (ethical component), заснований на інтеграції знань про культуру, цінності й суспільній свідомості в професійній практиці; особистісні й професійні якості – критерій професіоналізму (component of professional research), що визначає потенційні характеристики вчителя-дослідника; ключові компетенції (key competencies) – універсальні ментальні засоби, які використовуються педагогом для досягнення значимих цілей; дослідницькі вміння (гностичні, конструктивні, прогностичні, рефлексивні, комунікативні, перцептивні, суггестивні, експресивні), що забезпечують зміст, процес і результат дослідження; технології професійної підготовки на основі дослідницької діяльності – технологічний компонент (technical component); психологічні механізми підготовки вчителів – мотивація навчальної діяльності, розуміння особистісного змісту навчання, наявність критичного мислення й дослідницької уяви, що сприяє пошуку нового в освіті й прийняттю дослідницької позиції (inquiry stance) як особливої здатності успішно здійснювати трансформації в освітньому процесі в контексті проведених досліджень; валідність результатів дослідження (validity) [5; 6].

Модель ефективно функціонує за певних організаційно-педагогічних умов: наявність дослідницької позиції майбутнього вчителя; забезпечення творчої взаємодії і співробітництва між студентами і викладачами; впровадження спеціальних освітніх модулів з дослідницькою спрямованістю; використання проектних та інших інноваційних технологій; створення креативного освітнього середовища; зміцнення зв'язків між вузівськими викладачами і студентами та шкільними вчителями.

У результаті аналізу і узагальнення наявних класифікацій дослідницьких умінь, здійснених британськими вченими, а також наведених у доповіді Педагогічного Агентства Великобританії «Improving Teacher Training for Behaviour», можна представити кілька груп умінь, характерних для сучасного вчителя-дослідника: операційно-гностичні, інформаційні, конструктивно-проектувальні, діагностичні, комунікативні, прогностичні [7].

У британській системі освіти розроблені спеціальні стратегії (strategic research capacity) поетапного формування дослідницьких умінь фахівців. Стратегії являють собою стійкий комплекс дій, цілеспрямовано організованих суб'єктом діяльності (викладачем) для розв'язку різних типів дослідницьких завдань, які закладаються в зміст лекційного курсу, завдання для самостійної роботи, контрольно-оцінювальні матеріали і т.д. Зазначені стратегії визначають зміст, методи й технології дослідницької діяльності, характеризують орієнтовну й виконавську активність майбутніх учителів-дослідників (способи обробки інформації, оцінки, рефлексії). Серед них найбільш поширеними є *алгоритмічна стратегія,* спрямована на освоєння технологій дослідницької діяльності й способів обробки емпіричних даних, і *творча стратегія, яка* орієнтує на рефлексію власного досвіду дослідницької діяльності для розв'язку нових дослідницьких завдань.

Виявлено особливості організації навчального процесу у вищих навчальних закладах Великої Британії з метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів, які випливають з обґрунтованого британськими вченими положення про те, що все навчання в університеті повинне будуватися на дослідницькій діяльності (research education). Це передбачає впровадження в процес професійної підготовки спеціальних освітніх модулів, спрямованих на забезпечення майбутніх учителів науковими знаннями й формування дослідницьких умінь; особливу побудову курсів з дослідницькою траєкторією; використання стратегій поетапного формування дослідницьких умінь (алгоритмічна, творча); забезпечення ефективної взаємодії й співробітництва між студентами й викладачами; надання можливостей для безперервного саморозвитку й самореалізації студентів – майбутніх учителів; навчальну автономію; забезпечення єдності теоретичної і практичної підготовки; надання різнобічної науково-методичної підтримки майбутнім учителям у період педагогічної практики (менторство); використання у навчальному процесі сучасних ефективних технологій (інтерактивні, інформаційні, проективні), форм і методів (проблемні семінари, групи Аберкромбі, кейс-метод, тьюторство, дистанційне навчання), засобів (електронні підручники, інтерактивна дошка); використання можливостей позааудиторної роботи

(зустрічі з видатними вченими, наукові стажування, гранти на проведення наукових досліджень студентами, участь у наукових конференціях, семінарах тощо); створення сприятливого середовища для реалізації вчителем-дослідником результатів своїх наукових розробок, їх представлення і поширення в науковому світі; використання дослідницької діяльності у вищому навчальному закладі як своєрідного «моста» для переходу до різних форм дослідження у професійній педагогічній діяльності.

Важливою особливістю сучасної британської системи освіти є наявність значної кількості спеціальних служб, установ, закладів для підтримки процесу професійного становлення вчителів, проведення їх наукових досліджень і впровадження результатів у практику (Наукова Рада Об'єднаного Королівства, Національне бюро педагогічних досліджень, Національна експертна комісія в галузі дослідницької діяльності вчителів, Центр з досліджень в освіті, педагогічні товариства, школи молодого вчителя та ін.).

Висновки. Узагальнення результатів дослідження свідчить про наявність позитивного досвіду професійної підготовки вчителів у британських університетах, зокрема формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя, окремі ідеї якого можуть бути впроваджені в процес професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні.

У подальшому актуальним є дослідження особливостей формування дослідницьких умінь учителів різних дисциплін, педагогічних умов, які сприяють формуванню дослідницьких умінь, виховання інтересу до дослідницької діяльності у майбутніх фахівців, а також вивчення можливостей впровадження зарубіжного досвіду формування дослідницьких умінь фахівців у вітчизняний освітній простір.

Список використаних джерел

1. Авшенюк Н.М. Професійне становлення молодого вчителя у Великій Британії: історія, досвід, стандарти / Н.М. Авшенюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №2. – С.220–228.
2. Barber M. High expectations and standards of all, no matter what: creating a world class education service in England / M.Barber. – London: Routledge Falmer, 2001. – 187 p.
3. Elliott, J. Action Research for Educational Change. – Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press, 1991. – 169 p
4. Freeman, D. Doing Teacher Research: From Inquiry to Understanding / D.Freeman. – Boston, 1998. – 258 p.
5. Furlong J. Ideology and Reform in Teacher Education in England / J.Furlong // Education Researches. – vol.31. – № 6. – 2002. – p.23–25.
6. Hartas, D. Educational research and Inquiry. Qualitative and Quantitative approaches. - London: Continuum, 2010. – 458 p.
7. Rice, L. Promoting positive values / L.Rice 11 Professional Values and Practice / Ed. by M.Cole. - L.: David Fulton, 2005. – P.54–74.

Козубовская Ирина, Попович Ирина. Подготовка педагогических кадров в Великобритании.

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки педагогических кадров в Великобритании. Выяснено, что развитие педагогического образования в Великобритании происходило в общеевропейском контексте. Особое внимание уделено изменению образовательной парадигмы в XX столетии, сущность которой состоит в подготовке учителя-исследователя. Представлена модель подготовки учителя.

Ключевые слова: *подготовка учителя, образовательная парадигма, учитель-исследователь, модель подготовки, Великобритания.*

Kozubovska Iryna, Popovich Iryna. Training of pedagogues in Great Britain.

This article deals with the problem of teachers' professional training in Great Britain. It is proved that British system of education developed in the European context. Special attention is paid to the changes of educational paradigm, aimed to the training of teacher-researcher. The model of professional training of teacher-researcher is presented.

Key words: *teacher's training, educational paradigm, teacher-researcher, model of training, Great Britain.*

УДК 378.126

Лисенко Олена

ПІДГОТОВКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІРЛАНДІЇ

У статті розкрито особливості професійної підготовки науково-педагогічних кадрів у системі вищої освіти Республіки Ірландія. У сучасний період розвитку все більше вищих навчальних закладів вузів висувають вимоги до професорсько-викладацького складу вишів опанувати програми післядипломної педагогічної освіти за напрямом «вища школа» для здобуття необхідної педагогічної кваліфікації. Для успішного кар'єрного і професійного зростання викладацький склад закладів вищої освіти має активно долучатися до наукових розвідок, опановувати програми для здобуття наукового ступеня доктора філософії і доктора наук.

Ключові слова: *професійна підготовка, професійне зростання, доктор філософії.*

Постановка проблеми. Процеси глобалізації кардинально змінили вимоги до наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, які відіграють вирішальну роль у прогресі людства на всіх напрямах його розвитку. На сучасному етапі в Україні проводиться реформування системи вищої освіти, успішність якого пов'язана з вивченням прогресивного світового досвіду. Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю пошуку шляхів удосконалення педагогічної освіти в Україні в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом науковці зосередились на вивченні процесу професійної підготовки педагогічних кадрів різних країн: В.П. Лащихіна (Франція), А.В. Соколова (Англія і Шотландія), Н.П. Яцишин (Велика Британія), Ю.М. Короткова (Греція), В.М. Базуріна (Велика Британія), К.В. Рибачук (США), Т.М. Данилишена (США), Я.М. Бельмаз (Велика Британія та США), Н.М. Пиж (Канада).

У коло зацікавлень багатьох вчених (І.Ю. Регейло, В.О. Микитюк, В.О. Степашко, Г.П. Чорнойван, О.Б. Жабенко, С.В. Толочко, Н.М. Рідей) та ін. потрапили питання підготовки науково-педагогічних кадрів.

Різні складники освіти Ірландії стали предметом дослідження українських учених: Ю.А. Кучер (система вищої та середньої освіти), О.І. Ситник (освіта дорослих), Ю.Г. Запорожченко (система забезпечення якості вищої освіти) та ін.

Аналіз наукової літератури та дисертаційних досліджень, здійснений нами, дає змогу констатувати , що підготовка науково-педагогічних кадрів у системі вищої освіти Ірландії не була предметом системного вивчення й окремого аналізу**.**

Мета статті – розкрити особливості професійної підготовки науково-педагогічних кадрів у системі вищої освіти Ірландії в період сучасного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основні вимоги до професійної підготовки викладацького складу закладів вищої освіти Ірландії були визначені Радою вчителів ще в 2011 р. у документі «Початкова педагогічна освіта: критерії і керівні принципи для провайдерів програм педагогічної освіти». Викладачі згаданих програм повинні мати кваліфікацію, вищу за ту, що здобувають студенти-педагоги, досвід роботи в галузі педагогічної освіти, бути зареєстрованими у Раді вчителів, брати активну участь у проведенні наукових досліджень та працювати на користь розбудови науково-педагогічної спільноти ВНЗ [2, 19]. У сучасний період розвитку професійна підготовка науково-педагогічного складу закладів освіти третього рівня відповідає цим вимогам, але реєстрація в Раді вчителів не є вимогою для викладацького складу ВНЗ.

Вартим уваги є факт, що в Ірландії у секторі вищої освіти не існувало вимоги до викладацького складу мати педагогічну кваліфікацію до призначення на посаду. Для професійного зростання педагогічних кадрів у ВНЗ були створені центри або підрозділи, що забезпечують навчання за акредитованими програмами післядипломної педагогічної освіти. Серед них програми для отримання сертифікату, диплому у галузі педагогічної освіти, у тому числі програми магістерської освіти, програми на здобуття ступеня доктора філософії, доктора наук тощо. Так, у 1990-х рр. в Національному університеті Ірланді Голуея був започаткований Центр передового досвіду викладацької *практики, у Трініті-коледжі – Центр академічної практики, в Університетському* коледжі Кірка − Центр педагогічної освіти Ionad Bairre. Подібні центри були започатковані в інших закладах освіти третього рівня, а саме: в Університетському коледжі Дубліна, Університеті Лімерика, Дублінському міському університеті, Дублінському технологічному інституті, Технологічному інституті Вотерфорда. Три університети (Університетський коледж Кірка, Національний Університет Ірландії Голуея та Університетський коледж Дубліна пропонують навчання за акредитованими програмами післядипломної педагогічної освіти на здобуття сертифікату за напрямом «вища школа» (30 кредитів). Шість ВНЗ надають можливість викладачам опанувати програми післядипломної педагогічної освіти на здобуття диплому за напрямом «вища школа» (60 кредитів). У секторі вищої освіти Республіки Ірландія здобувачам педагогічної кваліфікації за напрямом «вища школа» пропонуються 6 програм магістерського рівня. Більшість методичних центрів, що діють у секторі вищої освіти, активно долучаються до проведення наукових розвідок з методики навчання в системі освіти третього рівня, професійного розвитку викладацького складу тощо. Певні інноваційні дослідницькі проекти отримують фінансову підтримку від Управління вищою освітою через його Фонд стратегічної інновації (ФСІ). Фінансовими ініціативами ФСІ були підтримані такі спільні науково-дослідні проекти: Національна академія з інтеграції наукових досліджень і професійного зростання науково-педагогічних кадрів, консорціум Шеннона, Дублінський регіональний альянс вищої освіти, Інноваційна навчальна мережа та ін. [1, 10-11, 21-23; 9, 155-157].

У Національній стратегії розвитку вищої освіти до 2030 р. наголошено, що педагогічний склад ВНЗ повинен повною мірою володіти широким спектром передових навчальних методик, а отже бути кваліфікованими викладачами, добре обізнаними у своїй спеціальності. Водночас у системі вищої освіти мають проводитися дослідження, виділятися наукові стипендії з метою підвищення рівня професійної підготовки викладацького складу, що відповідає за підготовку фахівців бакалаврського та магістерського рівнів. [8, с. 18]. Взявши на озброєння це положення Національної стратегії, у сучасний період розвитку майже всі заклади вищої освіти Ірландії започаткували центри, відділи професійної академічної практики для викладачів. На національному рівні були започатковані мережі для педагогічного складу ВНЗ, деякі з них отримують фінансову підтримку Управління вищою освітою [10, 14].

Найбільш типовим шляхом до посади викладача в ірландському ВНЗ є тимчасова зайнятість, яка передбачає практичні заняття зі студентами молодших курсів і роботу над докторською дисертацією. Для того, щоб обійняти посаду викладача та бути зарахованим до штату на постійній основі, необхідно успішно пройти 12-місячний випробувальний термін. Викладачі-претенденти на постійний контракт повинні також опанувати трирічну програму вступу до професії. Перший рік вступу до професії співпадає з випробувальним терміном. У кінці цього періоду, комітет з питань підвищення на посаді (у складі старших посадових осіб разом з обраними представниками професорсько-викладацького складу) приймає рішення про продовження випробувального терміну або прийняття науково-педагогічного працівника до штату ВНЗ. Здобувач посади отримує позитивне рішення, якщо на високому науково-методичному рівні проводить навчальні заняття, сумлінно виконує інші посадові обов’язки, активно долучається до наукових досліджень, регулярно оприлюднює результати своїх наукових розвідок, бере участь у наукових проектах та виборює наукові стипендії. Водночас завдяки своїй сумлінній праці й активним науковим дослідженням претенденти на посаду викладача на постійній основі мають зробити вагомий внесок у розвиток та розбудову кафедри, факультету [3].

У сучасний період розвитку структура академічної кар'єри у ВНЗ Ірландії зазнала змін. Сьогодні її можна охарактеризувати значно більшою невизначеністю порівняно з традиційною кар'єрою, високим ступенем конкурентоспроможності, високими вимогами щодо зарахування на посаду і професійного просування тощо. Водночас нові науково-педагогічні працівники мають значно менше можливостей для отримання постійних контрактів. У цілому попит на штатні посади в закладах освіти третього рівня є значно вищим, ніж пропозиції. Заходи, покликані зробити університети більш гнучкими й менш фінансово залежними у формуванні професорсько-викладацького штату, ускладнили отримання науково-педагогічними працівниками постійних контрактів з повною зайнятістю. Навіть наявність короткострокових контрактів і контрактів з визначеним терміном перебування на посаді часто дає мало гарантій для майбутньої кар’єри в закладі освіти третього рівня.

У Республіці Ірландія серйозні вимоги висуваються до проведення наукових досліджень професорсько-викладацьким складом. Кожен заклад третього рівня має власну програму фінансування академічної відпустки для науково-педагогічних працівників, які працюють на постійній основі з повною зайнятістю. Наукова відпустка надається деканом або керівником ВНЗ для певних наукових досліджень, проектів. Тривалість такої відпустки може бути від семестру до одного року, при цьому науково-педагогічний працівник отримує повне фінансування. Умови академічної відпустки можуть визначатися окремо для кожного педагогічного працівника [3].

Оскільки однією із основних вимог до викладацького складу ВНЗ є виконання наукового дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії, вважаємо за потрібне проаналізувати державне фінансування таких програм. Ірландська дослідницька рада відіграє ключову роль у підготовці науково-педагогічних кадрів для системи вищої педагогічної освіти належного кваліфікаційного рівня завдяки фінансуванню програм аспірантського і докторського рівнів. Рада була започаткована в середині 2012 р. згідно з планом реформування державного сектора. Наразі Ірландська дослідницька рада є асоційованою агенцією Департаменту освіти та діє під керівництвом Управління вищої освіти. Для підвищення міжнародної репутації Республіки Ірландія як центру наукових досліджень Рада здійснює фінансування наукових розвідок з будь-яких дисциплін. Одними з основних завдань Ради є також сприяння професійному розвитку науковців, набуття ними необхідних навичок і вмінь [4].

У 2016/17 н.р. Рада пропонувала три проекти фінансування наукових досліджень післядипломного рівня. Зупинимося на проектах підготовки докторів філософії. Перший проект отримав назву «Наукові стипендії уряду Ірландії післядипломного рівня». У рамках зазначеного проекту пропонують дві моделі програм на здобуття наукового ступеня доктора філософії – традиційна і структурована. Обидві моделі спрямовані на наукові дослідження з будь-якої дисципліни і передбачають денну форму навчання. Традиційна модель підготовки докторів філософії триває 3 роки. Структурована модель передбачає 4-річний термін підготовки. Ключовим компонентом структурованої програми на здобуття наукового ступеня доктора філософії є реалізація оригінального наукового дослідження. Таке наукове дослідження повинно мати значно глибше значення, ніж академічне. У результаті проведеного дослідження вчені мають дати практичні рекомендації для задоволення потреб ринку праці. Здійснення наукових досліджень у рамках структурованих PhD програм проходить у спільній співпраці закладів вищої освіти, науково-дослідних інститутів. Підтримуючи загальносвітові стандарти підготовки науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації, структурована програма на здобуття наукового ступеня доктора філософії має на меті: 1) засвоєння науковцями комплексної програми освіти, професійної підготовки, особистісного і професійного розвитку; 2) розвиток, поглиблення знань зі спеціалізації, набуття дослідницьких і загальнонаукових навичок, що сприятимуть розвитку фахівця протягом усього періоду професійної діяльності;

3) досягнення задекларованих результатів наукового дослідження (представлення і захист дисертації) згідно з вищими національними і міжнародними стандартами. Контроль за проведенням наукового дослідження виконується головним керівником або керівниками за підтримки групи фахівців, призначеної ВНЗ. Прогрес аспіранта в реалізації наукового дослідження оцінюється згідно з його звітами (відповідно до наукового плану), публікаціями тощо. Виконання структурованої програми на здобуття наукового ступеня доктора філософії передбачає також участь у міжнародних програмах з обміну досвідом, практичних програмах [5, 3-5, 28].

Другий проект Ірландської дослідницької ради, що фінансує наукові дослідження післядипломного рівня отримав назву «Програма практичного стажування». Рада пропонує здобувачам, які задовольняють всі кваліфікаційні вимоги, здобути науковий ступінь доктора філософії з будь-яких дисциплін, який підтверджується закладами вищої освіти, що співпрацюють з Радою. Заява щодо участі в програмі заповнюється претендентом у співпраці з організацією-партнером, де аспірант буде проходити практичну підготовку, і закладом вищої освіти, що буде забезпечувати реалізацію програми наукового дослідження. Таким чином аспірант протягом усього терміна виконання наукового дослідження буде мати подвійний статус: входити до штату працівників підприємства-партнера і бути аспірантом ВНЗ. Підприємством-партнером у рамках зазначеного проекту може бути: бізнес- компанія, благодійна, соціальна, культурна організація, установа тощо, яка знаходиться в Ірландії та має необхідну наукову інфраструктуру для реалізації наукового дослідження. У рамках проекту практичного стажування пропонують два види програм на здобуття наукового ступеня доктора філософії: традиційна (3 р.) і структурована (4 р.) [6, 2-5].

Третім проектом, що пропонувався Радою закладам вищої освіти у 2016 р. була «Програма партнерського співробітництва». За цією програмою вищі навчальні заклади отримують можливість реалізовувати програми на здобуття наукового ступеня доктора філософії за умови фінансування Радою. У якості підприємства-партнера можуть виступати бізнес-компанії, зареєстровані благодійні організації, соціальні, культурні, некомерційні організації або напівдержавні комерційні установи, зацікавлені в проведенні наукових досліджень, запропонованих науковцем. Вони оплачують третину вартості зазначеної програми, це близько € 8 000 щорічно. У рамках зазначеного проекту реалізувалися структурована й традиційна програми підготовки докторів філософії [7, 1-7].

Загалом програми PhD в Республіці Ірландія можуть фінансуватися також фондом закладу вищої освіти. Вони, як правило, тривають 4 роки (денна форма). Основною метою програм на отримання наукового ступеня доктора філософії є представлення наукового дослідження та його захист. З 2013 р. Університетський коледж Корка готує науково-педагогічні кадри вищої кваліфікації за традиційною і структурованою моделями підготовки докторів філософії. Відмінність структурованої моделі полягає в тому, що до аспірантів висувається академічна вимога опанувати мінімум навчальних модулів (15 кредитів), які необхідні для успішного проведення наукового дослідження. Традиційна модель підготовки докторів філософії не визначає мінімальної

кількості кредитів. Водночас як за традиційною, так і за структурованою PhD моделями аспіранти можуть засвоїти таку максимальну кількість навчальних модулів: за 3 роки навчання вона складає 30 кредитів, за 4 роки навчання − 90 кредитів. Рішення стосовно вибору дисциплін аспірантського курсу приймається аспірантом і науковим керівником. Відмінність структурованої програми підготовки докторів філософії полягає в колективному керівництві науковим дослідженням аспіранта. Аспіранти, які проходять підготовку за структурованою моделлю, мають, як мінімум, двох керівників або керівника і консультанта. Вважається, що модель колективного керівництва роботою аспіранта є більш ефективною [11].

Ірландська дослідницька рада також забезпечує фінансування наукових досліджень пост-докторського рівня.

Висновки. Для успішного кар'єрного і професійного зростання викладацький склад закладів вищої освіти Ірландії має активно долучатися до наукових розвідок, опановувати програми на здобуття наукового ступеня доктора філософії і доктора наук. Ірландська дослідницька рада відіграє ключову роль у підготовці науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. PhD програми можуть також фінансуватися з фонду закладу вищої освіти. Реформування системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації призвело до зміни формату програми на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Новий формат відомий як структурована PhD програма. Виконуючи основні положення Національної стратегії розвитку вищої освіти Ірландії до 2030 р., ВНЗ започаткували центри педагогічної практики і висувають вимоги до професорсько-викладацького складу вишів опанувати програми післядипломної педагогічної освіти за напрямом «вища школа» для здобуття необхідної педагогічної кваліфікації.

Перспективи подальших розвідок. Наші подальші наукові розвідки будуть спрямовані на дослідження сучасної системи післядипломної педагогічної освіти Ірландії.

Список використаних джерел

1. Hyland A. A Review of the Structure of Initial Teacher Education Provision in Ireland. Background Paper for the International Review Team May 2012 / A. Hyland – The Higher Education Authority, 2012. – 40 p.
2. Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers: [In accordance with Section 38 of the Teaching Council Act, 2001]. – The Teaching Council, 2011. – 32 p.
3. Ireland, Academic Career Structure [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eui.eu/ProgrammesAndFellowships/AcademicCareersObservatory/Academic Careersby Country /Ireland.aspx
4. Irish Research Council [Strategy Statement]. − Dublin : The Department of Education and Skills, 2016. – 6 p.
5. Irish Research Council Government of Ireland Postgraduate Scholarship Scheme Including Strategic Funding Partner Themes 2017 [Terms and Conditions]. − Dublin : The Department of Education and Skills, 2017. – 28 p.

6. Irish Research Council Employment Based Postgraduate Programme 2017 [Terms and Conditions]. − Dublin : The Department of Education and Skills, Irish Research Council, 2017. – 29 p.

7. Irish Research Council Enterprize Partnership Scheme Postgraduate Scholarschip 2016 [Terms and Conditions]. − Dublin : The Department of Education and Skills, 2016. – 21 p

8. National Strategy for Higher Education to 2030 Report of the Strategy Group. – Dublin : The Department of Education and Skills, 2011. – 134 p.

9. Simon E., Pleschová G. Teacher Development in Higher Education: Existing Programs, Program Impact, and Future Trends / Eszter Simon, Gabriela Pleschová. − Routledge, 2012. – 330 p.]

10. Slowey M. Voices of Academics in Irish Higher Education Perspectives on Professional Development / Maria Slowey, Ekaterina Kozina, Eloise Tan. – Dublin : AISHE, 2014. – 80 p.

11. UCC Structured PhD [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.ucc.ie/en/graduatestudies/structured/

Лысенко Елена. Подготовка научно-педагогических кадров в системе высшего образования Ирландии

В статье раскрыты особенности профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в системе высшего образования Республики Ирландия. В период современного развития большая часть вузов создали центры педагогической практики и выдвигают требования к профессорско-преподавательскому составу закончить программы последипломного педагогического образования для получения необходимой педагогической квалификации. Для успешного карьерного и профессионального роста преподавательский состав высших учебных заведений должен принимать активное участие в научных исследованиях на соискание ученой степени доктора философии и доктора наук.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, профессиональный рост, доктор философии.*

Lysenko Olena. Training of scientific and pedagogical staff in the system of higher education of Ireland

The article reveals the peculiarities of training of scientific and pedagogical staff in the system of higher education in the Republic of Ireland. In the modern period of development, more and more universities put forward the requirements for the academic staff to master programmes of postgraduate education in order to obtain the necessary pedagogical qualifications. For a successful career and professional growth, academic staff of higher education institutions should actively participate in scientific research, master programmes for the degree of doctor of philosophy and doctor of sciences.

Key words: *professional training, professional growth, doctor of philosophy.*

УДК 373-043.83:27-789.5 (477.8:438)" 157/164

Мигович Василь,
Туряниця Василь

РОЛЬ ОРДЕНУ ЄЗУЇТІВ У ФОРМУВАННІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У СКЛАДІ РЕЧІ ПОСПОЛИТОЇ

У статті проаналізовано освітню діяльність навчальних закладів на українських землях доби Речі Посполитої – остання третина XVI – перша половина XVII століть. Розкрито мету і розвиток мережі типів шкіл – колегіумів та академій, їх функціонування.

Ключові слова: *Орден єзуїтів, Річ Посполита, західноукраїнські землі, освітня діяльність, товариство,типи навчальних закладів, загальноєвропейські процеси, взаємодія і взаємовплив, західноєвропейська і українська культура.*

Постановка проблеми. Єзуїти – члени чернечого католицького ордену «Товариство Ісуса», створеного 1534 року іспанцем Ігнатієм Лойолою з метою підтримки папства у реалізації завдань Церкви – боротьби з інакомисленням та поширення освіти на інших землях. З цією метою була заснована найбільша в історії Церкви мережа навчальних закладів двох типів: середніх шкіл-колегіумів, а також вищих – академій. Як засвідчила практика функціонування освітніх закладів, мета не повністю була досягнута, бо переважно зміст освіти в закладах базувався на принципах науковості. Свою діяльність орден розпочав лише через 6 років, у 1540 році, після офіційного утвердження Папою Павлом III.

Актуальність дослідження полягає в тому, що активне включення України у загальноєвропейські процеси інтеграції вимагає врахування історичного досвіду взаємодії та взаємовпливу західноєвропейської та української культур.Тому значний інтерес викликає релігійно-освітня діяльність ордену єзуїтів у східнослов'янському регіоні в останній третині XVI – першій половині XVII століть, передусім на території України, більша частина якої в той період входила до складу Речі Посполитої.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Діяльність ордену єзуїтів, зважаючи на його вагому роль у ранньомодерній історії освіти європейських і східнослов'янських країн, привертала увагу багатьох українських і зарубіжних учених. С.Беднарський, Л.Ґжебєнь, Р.Даровський, Б.Натонський, Л.Пєхнік, Я.Поплятек висвітлили стан і розвиток єзуїтського шкільництва в Речі Посполитій. Історичний аспект діяльності ордену єзуїтів на українських землях було окреслено в працях В.Адріянової-Перетц, О.Андреєва, В.Антоновича, Т.Блінової, М.Грушевського, О.Дем'яновича, Я.Ісаєвича, В.Кіку, Л.Посохової, П.Ричкова, С.Сєрякова, С.Скрипникової, К.Харламповича, Н.Яковенко та інших. Водночас значному обсягу історичних студій протистоїть брак дослідження, предметом якого було б осмислення педагогічного феномену

діяльності учителів-єзуїтів на основі принципів конфесійної нейтральності, цілісності, науковості та екуменізму.

Мета статті полягає у дослідженні діяльності ордену у освітній галузі на території України та сутності системи освіти єзуїтів і її впливу на Україну.

Виклад основного матеріалу. З часу свого заснування єзуїтські школи орієнтувалися на модель гуманістичної системи освіти, котра, в свою чергу, базувалась на Еразмовому принципі pietas litterata (освічене благочестя). Тобто, в основу теорії освіти Товариства Ісуса було покладено успадковану від гуманістів віру у пізнавальну і виховну цінність літературного тексту [14, с. 35]. Гуманізм як літературний рух характеризується етичним компонентом, який особливо проявляється у середині XVI століття. Для послідовників Петрарки і фанатів гуманізму доброю літературою була дидактична. Найчастіше це були праці Арістотеля, котрий описував ідеї державного устрою, Цезаря і його уроки воєнного мистецтва та Вергілія з його агрономічними знаннями. Гуманістичний рух набрав особливого значення для духовенства у XV столітті, проявив себе у початкових та середніх школах Італії, а згодом поширився по всій Європі [16, с.1457].

Із 1564 р. – до другої половини XVII століття на території Польської держави стрімко розвивалося будівництво єзуїтських домів та колегій. Школи та колегії відповідно були розташовані на території провінції. Відповідно до особового складу і призначення, це були доми професів, колегії, резиденції, новіціяти, апробаційні доми та місії [17, с. 340].

У 1558 р. І Генеральська Конгрегація затвердила норму мінімальної кількості єзуїтів, які утворювали колегію. У склад такої колегії могли входити: два -три священики, котрі приймали сповіді, проводили реколекції та проповіді тощо; четверо-п’ятеро вчителів, кілька їх заступників для непередбачених випадків; двоє братів- коад`юторів. Таким чином, загальна кількість осіб, які утворювали колегію, сягала понад двадцять єзуїтів. Через деякий час декрет генерала Лайнеза визначав, що фундаційний акт колегії мусить надавати землю на утримання щонайменше двадцяти осіб. При колегіях могли діяти школи, в яких навчалися і єзуїтські клірики, і світська молодь, де вчителями були єзуїти колегії [19, с. 12-13].

Колегія, як один з домів Ордену єзуїтів, у свою чергу складалася з кількох будинків: колегія як орденський дім з кляузурою, церква, школа, господарські будівлі, а також бурса і конвікт. Як правило, два останні будинки були розташовані в окремому місці. Викладачі не могли мешкати у школі, а лише за кляузурою, так само й учні не могли проживати в школі. Зазвичай учні мешкали у бурсі, в конвіктах, у приватних будинках чи у родинних помешканнях. У будинку школи знаходилися лекційні приміщення, зал для проведення урочистостей та каплиці учнівських Содаліцій. Власної бібліотеки школи не мали. Була лише бібліотека дому, яка знаходилась у межах кляузури та призначалася для єзуїтів. Кімната шкільного перфекта слугувала як шкільна канцелярія. При школах також не було спортивних майданчиків чи залу для гімнастики. Тому ігри та спортивні заняття відбувалися за містом у дні, вільні від навчання [18, с. 169].

На утримання викладачів і школи використовували фундації колегії. Зазвичай кошти витрачали на скромний одяг, харчі і помешкання, забезпечення в належному стані шкільних будинків, облаштування бібліотек тощо. Школи для світської молоді були безкоштовними. Вони не приймали плати за навчання навіть у вигляді пожертв. Школа утримувалася лише за рахунок власної фундації, яка покривала всі шкільні видатки. Колегії, котрі не могли забезпечуватися матеріально, розпускалися. Церква, бурса, конвікт чи братства при колегіях могли мати свої окремі фундації. Якщо ж їх не було, то ці інституції забезпечувались за рахунок колегії. За її ж рахунок також утримували невелику кількість світських слуг, котрі допомагали єзуїтам на кухні, у ремеслах, на будівництві, в обслузі в церкві, в аптеках чи в бурсі тощо [17, с. 350].

На відміну від інших домів, колегії мали сталі прибутки, маєтки чи володіння, які були призначенні на потреби та вжиток учнів. Колегії, які утримували на власний кошт вчителів і дванадцятьох схоластиків, заборонялось просити милостиню чи приймати пожертви. Але при наявності благодійника, колегія могла прийняти пожертву без огляду на рівень своїх прибутків. Таким чином вона могла збільшити кількість вчителів і схоластиків [19, с. 15].

Товариство поширювало і розвивало гуманістичну науку на землях Речі Посполитої. Започаткувавши безкоштовне навчання, орден дав змогу здобувати освіту всім верствам населення, що стало прогресом розквіту суспільно-політичного стану Польщі. Єзуїти відроджували не тільки католицьку церкву, але й змогли підняти рівень освіти у державі, котра потерпала від негативного впливу сект і Реформації.

Одним із місійних осередків став Львів, де у 1589 році отці-єзуїти розпочали душпастирське служіння в «жебрацькій каплиці» Кафедрального собору, а з 1594 року в дерев'яній каплиці Святого Станіслава. Згодом, у 1610 році, розпочали будівництво костелу Святих Петра і Павла, яке завершили через півстоліття.

На ниві просвітництва теж відбувався поступ. У 1607 році завершилося будівництво колегії єзуїтів, на базі якої поступово відкрили школи: граматики і поезії – у 1608 році, риторики – у 1609 році, логіки – у 1611 році, математики і фізики – у 1613 році. Через два роки створили також бурси для дітей з бідних родин, зокрема музичну бурсу для тих вихованців, які були зобов'язані співати в церковному хорі. У 1650 році відкрили спершу курс теології, а потім і філософії. У 1749 році єзуїти відкрили Львівську колегію для дітей зі шляхетних верств. До навчальної програми колегії були внесені такі предмети: польська, німецька та французька мови, історія загальна і Речі Посполитої; географія, хронологія, математика, геометрія, архітектура, право, статистика і політологія. При цьому навчальному закладі також працювали астрономічна обсерваторія, театр і бібліотека.

Освіта єзуїтських шкіл включала два типи шкіл – середнього та вищого рівня. Відповідно, це були п’ятикласна греко-латинська школа та п’ятикласна греко-латинська школа з курсом богослов’я та філософії [10, с. 175]. Остання

користувалася правами академії та вважалася повною колегією. Колегії середнього рівня давали типову гуманістичну освіту. Таку колегію утворювало п'ять класів, з них три називалися граматичними (infima, gammatica, syntaxis), а два вищі – гуманістичними (poesis, rhetorica) [9, с. 114]. Повні колегії, окрім вказаних вище п'яти класів, включали ще «вищі науки» (superoria): курси філософії та теології [21, с. 142].

У нижчих граматичних класах учні опановували початки латинської мови: тренувались у побудові речень, виконували нескладні вправи, читали та перекладали вибрані листи Цицерона та байки Федра [20, с. 144].

У цьому та наступному граматичному класі єзуїтські навчальні заклади користувалися підручниками з латини та творами видатних гуманістів, котрі рекомендував Єронім Надаль. Згодом, латину почали вивчати за посібником іспанського єзуїта Мануеля Альвареза «De institutione grammaticae», який складався з трьох розділів. Цей посібник перевидавали десятки разів по всій Європі, в тому числі і в Речі Посполитій. Проте, з огляду на детальність і велику кількість дидактичних вказівок, цей підручник призначався для викладачів [20, с. 145-146].

На другому році навчання, у другому граматичному класі, слід було опанувати і засвоїти основи граматичних правил латинської мови. Учні вивчали основи синтаксису та читали уривки з творів античних авторів. Також студенти вивчали катехизм латинською мовою за спеціальним шкільним виданням, дозволеним орденською цензурою відповідної провінції. «Конституція» забороняла використовувати книги «підозрілого» видавництва чи авторів. Катехизм у Речі Посполитій вивчали за підручниками єзуїтів Петра Канізія та Дієго де Ледесми. Перше польське видання катехизу вийшло в Кракові 1560 чи 1566 р. Малий катехизм, який був укладений Канізієм у 1556 році,переклав Якуб Вуєк польською мовою [20, с. 107–110].

Досконале вивчення латини та навики правильного письма набували у класі синтаксису. Тут учні практикували розмовну латинську мову, перекладали та переказували латиною праці римських діячів та філософів. Учень, який закінчив три граматичні класи, повинен був опанувати латину, мати певний рівень знань з історії, мітології та географії. В початковій школі «Ratio studiorum» зобов'язував вчителів спілкуватися латиною та стежити, щоб учні говорили тільки латинською, а не рідною мовою. Проте були винятки для класів, котрі ще не опанували латинської мови [20, с. 112].

У польській провінції з 1600 р. почали викладати математику у трьох граматичних класах. Хоча «Ratio studiorum» передбачала вивчення математики лише в межах філософських студій, проте польські єзуїти отримали дозвіл генерала Аквавіви на викладання арифметики [4, с. 22]. Математику викладали пів години на тиждень, передбачалися арабські та римські обрахунки, чотири дії та дроби. Зазвичай для засвоєння арифметики застосовували підручники єзуїта Христофора Клавія [8, с. 76]. Проте 1609 року в Кракові єзуїти польської провінції видали свій підручник – «Arithmetica practica in usum scholarum S. I.».

У класі поетики учні мали можливість поглиблювати знання класичних мов та допоміжних наук, засвоїти поетичну стилістику високої латини. Це була

підготовка до курсу риторики, де учні мали досконало опанувати мову Цицерона. У ролі підручника часто використовували твори Еразма Роттердамського, проте від 1552 р. до шкіл почали надходити інструкції про небажаність використання творів Еразма, оскільки він опинився у немилості Святого Престолу. Але після видання «Індексу заборонених книг» 1559 р. деякі єзуїтські школи певний період часу таки використовували твори Еразма та зберігали їх в бібліотеках [20, с. 123].

Клас риторики передбачав вміння спонукати слухачів до благочестивого життя. Використовувалися твори Цицерона та інших класичних красномовців. Метою ордену було створити «власне християнське» мистецтво красномовства, яке опиралося на класичну риторику. Як відомо, ідеалом красномовства для риторичної практики єзуїтської школи був Цицерон, який приділяв велике значення вишуканій мові, мистецтву переконання, керуючись моральними засадами [14, с. 35-36].

Риторика відігравала чи не найбільшу роль у системі гуманістичної освіти Товариства Ісуса. Так, школи ордену в Речі Посполитій призначалися в першу чергу для навчання місцевої еліти, котра була здатна виконувати місійні завдання і боротися з протестантизмом [12, с. 321]. Мистецтво красномовства та переконання у Речі Посполитій було єдиним ефективним засобом впливу на опонентів. Воно зазвичай використовувалося елітою польських та литовських протестантів. Цей спосіб протистояння цінувався набагато більше, ніж фізичне насилля, котре поширювалося у Західній Європі. Тому при вивченні риторики у орденських школах Речі Посполитої активно практикували вправи, які розвивали полемічний хист до ведення релігійних диспутів. У класі риторики учні продовжували вивчення класичних мов, поєднуючи його з опануванням красномовства, тренувались у написанні од, епітафій, елегій, епіграм, промов та поем.

Вищі науки у навчальних закладах Товариства Ісуса викладалися у школах три роки. Менш здібні єзуїти чи клир в єзуїтських семінаріях проходили скорочений курс навчання філософії, який складався з двох чи одного навчального року. Здібності перевірялися після першого і другого років навчання під час іспитів. За результатами цих іспитів вирішували, чи продовжувати студенту вивчення філософії чи перейти на вивчення морального богослов'я [11, с. 147]. Таким чином, курс філософії містив скорочений виклад логіки (діалектики), філософію природи (фізику), метафізику (науку про духовні першооснови буття), моральну філософію (етику) та математику. Викладання філософії природи, тобто фізики, розпочиналося на другому році вивчення філософських студій та опиралося на твори Арістотеля «Фізика», «Про небо», «Про повстання і загибель», «Метеорологія», «Про душу». «Метафізика» Арістотеля була фундаментом для вчення про духовні першооснови буття. На другому році вивчення філософії викладали і математику. У межах математики учнів навчали арифметиці, геометрії та початків тригонометрії, де використовували «Елементи» Евкліда. Також вивчали географію та астрономію – вчення про сферу. Моральна філософія обмежувалася вивченням десяти книг Арістотеля «Етика» [14, с. 66].

Філософські студії ґрунтувалися в більшості на схоластичному підході. Вплив богослов'я на філософію був доволі помітним: при широкому тлумаченні проблеми Бога, створення світу та його тимчасовість, проблеми співвідношення природи та особистості в контексті правди про Святу Трійцю, проблеми безсмертя душі тощо. Філософія не повинна була проголошувати те, що відкидала наука віри чи заперечувати те, чого навчало богослов'я. При появі суперечності між «правдою філософії» та «правдою богослов'я» варто було іти за правдою віри, що походить від Бога – джерела всієї правди, як богословської, так і філософської [14, с. 68].

У 30-х роках XVII століття почався занепад рівня освіти та гуманістичних студій ордену. Основними причинами занепаду стало нехтування риторичною практикою і складанням поетичних творів, брак здібних учителів, особливо у класах поетики та риторики.У другій половині XVII століття занепад освіти пояснювався розривом зв'язків із Заходом, втратою пошанування до вчительської праці, погіршенням шкільної дисципліни, відступом від приписів «Ratio studiorum», занедбанням вивчення класичних мов, зокрема грецької. XVII століття вважається періодом занепаду рівня навчання у всій тодішній європейській освіті [13, с. 21].

Побудова принципів системи освіти ордену фундувалася на документі «Ratio studiorum». Завдяки чіткому виконанню приписів і правил, студенти які перебували під опікою Товариства, здобували надзвичайні знання, які допомагали піднімати не тільки соціальний статус країни, але й готували кваліфіковані кадри, які активно боролися з Реформацією та єрессю.

Викладачами у єзуїтських школах Речі Посполитої, як правило, були члени Товариства Ісуса, котрі були професійними викладачами, та колишніми вихованцями цих шкіл, які, вступивши до ордену, здобували в семінаріях відповідну педагогічну освіту. Викладали в орденських школах священики та схоласти. Останні після закінчення новіціяту та вивчення поетики, філософії, богослов'я або риторики проходили в школах вчительську практику як частину магістерської програми [5, с. 286-287]. Студії магістерської програми передбачали реалізацію здобутих знань, які мали бути утверджені як орденське покликання молодих єзуїтів через проповідницьку, адміністративну та педагогічну практику. Найчастіше після однорічного викладання магістрів в одній школі їх переводили до іншої школи для викладання в наступному класі [2, с. 108].

Через брак викладачів у польській провінції генерал ордену Франсіско Борджіа 1569 року запропонував відкрити вчительські семінарії для того, щоб провінція самостійно могла готувати вчителів і була незалежною від західних кадрів. Таким чином, першу семінарію в польській провінції було відкрито при Пултуській колегії у 1572 р., другу – при Познанській у1575 р. і третю– при Ярославській в 1591 р. Через кілька років провінціал Суньєр писав генералові, що польська провінція має достатню кількість підготовлених вчителів.

У XVI ст. кількість вихованців у кожній семінарії коливалася від п'яти до тринадцяти. Діяльність викладачів семінарій поборола труднощі, пов'язані із запрошенням колег з інших провінцій, але водночас обривались зв'язки із

Заходом, звідки прибували видатні професори. Для керівництва семінаріями підбирали найкращих професорів. Єзуїти, котрі не проходили навчання у семінарії, очевидно, готувались до викладацької діяльності в новіціяті під керівництвом одного з досвідчених педагогів [15, с. 232].

Молодь, яка навчалася у школах Товариства, утримувалася за кошт ордену. Єзуїтську школу могла дозволити собі молодь із низьким соціально – економічним статусом. «Конституція» Товариства Ісуса вказує на те, що навчання письму і читанню є справою милосердя. Початкову освіту орден надавав у виняткових випадках. Тоді викладання єзуїти довіряли студентам старших класів, наглядаючи за їх роботою [20, с. 113].

У 1601 році єзуїти відкрили у Львові фінансовий заклад, який називався «Банк побожний». Ця інституція мала характер теперішніх кредитних спілок і була засобом захисту бідних верств населення від лихварського визиску. Ініціатива створення такої інституції виникла у 1584 році серед краківських єзуїтів. Вони зорганізували парафіян костелу Святої Варвари в Архібратство милосердя. У «Статуті» братства, в дев'ятому параграфі було записано, що доцільно заснувати «Банк побожний», «аби зі свого капіталу надавати безпроцентні позики». «Статут» Архібратства милосердя та інституцію «Банку побожного» затвердив кардинал Алдобрандіні, а Святіший Отець Григорій XIV підтвердив їх у своїй буллі «Ex debito ministerii».

Зазвичай місійна діяльність ордену була спрямована на вищі та середні прошарки суспільства. Безкоштовна освіта на ті часи в Європі була новим явищем. Єзуїтські навчальні заклади допомагали талановитим хлопцям з нижчих верств населення піднятися над соціальними бар'єрами [6, с. 18]. Наприклад, вихованець єзуїтської школи міг займати місце секретаря при магнаті, писаря при магістраті чи здобути духовну кар'єру [7, с. 316]. До шкіл Товариства приймали також іновірців, але за умови, що їх присутність в школі не буде шкодити учням – католикам. Іновірці не повинні були брати участь у католицьких богослужіннях, проте мали відвідувати уроки катехизму у нижчих класах, а в класах поетики та риторики – проводити виклад дискусійних питань католицьких та іновірних доктрин. Єзуїти були переконані, що пізнання «католицької науки» наблизить іновірців до католицької церкви [17, с. 314].

Великого значення надавали єзуїти і друкованому слову. У 1615 році вони відкрили власну друкарню, в якій надрукували понад 700 різних видань. Це були не тільки релігійні книжки, але значну частину загального накладу становили шкільні підручники з історії, географії, математики, філософії та інші.

У школах панував порядок і чистота, світлі і просторі класи провітрювалися, у холодні пори року добре опалювалися, протягом навчального дня були перерви. Навчальний рік включав дев'ять місяців, п'ятигодинний день, екскурсії та гімнастичні вправи, які оберігали учнів від перевантаження. Учні класу синтаксису відпочивали від навчання тиждень, головні канікули класу поетики тривали три тижні, у класі риторики – місяць і на курсах вищих наук – від одного до двох місяців. Окрім основних канікул, учні мали ще шість невеликих канікул, які були прив'язані до церковних свят.

Учні єзуїтських шкіл не практикували багатоденних постів, як було запроваджено в інших католицьких навчальних закладах.

Поза школою за студентами здійснював нагляд шкільний перфект. Вихованці шкіл Товариства могли орендувати і проживати тільки в осіб, уповноважених перфектом. Останній також був зобов'язаний час від часу навідувати помешкання учнів-єзуїтів. Якщо він знаходив там якесь неподобство, то мав повне право відібрати в господаря право утримувати у своєму помешканні студентів.

Одним із способів духовного контролю і впливу на студентів було їх заохочення до сповіді – щотижневої або щомісячної з метою не зійти з Божої дороги і вдосконалюватися. Найрадикальніший спосіб впливу на учнів полягав у покаранні. Покарання були різними: виконання додаткових класних завдань, триваліші молитовні слухання в молитовні чи слухання на свято другої Меси, а також тілесні покарання. На початку 1550 - х рр. Ігнатій Лойола заборонив єзуїтам особисто здійснювати будь – які тілесні покарання, навіть бити по руках. За цим стежила окрема світська людина – «коректор». Учні, на котрих не впливали покарання, відраховувались зі школи без права на поновлення [17, с.210].

Завдяки ретельно розробленій системі заохочень та покарань у школах Товариства Ісуса дисципліна була на належному рівні. Уміле поєднання виховної та навчальної роботи дозволяла єзуїтам тримати максимальний контроль над успішністю та поведінкою студентів [17, с. 233].

Висновки. Товариство Ісуса, що з'являється на українських землях з другої половини XVI ст. і діє протягом кількох століть, мало значний вплив на суспільні процеси [3, с. 51]. Причому цей вплив ніколи не був однозначним. Поряд із специфічними методами поширення ідей католицької церкви в традиційно православному регіоні, які не завжди сприймалися навіть місцевими католиками, єзуїти дали поштовх суспільству для значного піднесення освітнього рівня. Відкриття колегій, шкіл в регіонах, які згодом перетворилися на центри освіти і науки, сприяли молоді в отриманні якісної освіти і самореалізації.

Єзуїтська система навчання й виховання мала як позитив, так і негатив. По-перше, єзуїтська освіта була формально безкоштовною, у тому числі й вища [1, с. 174]. За рахунок внесків багатих батьків і меценатів могли вчитися й бідні діти. По-друге, освітньо-виховний план єзуїтів був рівноцінний сучасним йому планам європейських університетів із гуманітарного (філологічного) профілю й був більш ніж достатнім для дітей східноєвропейської шляхти. По-третє, внутрішня дисципліна, упорядкованість режиму, що так вражали сучасників, були важливою складовою єзуїтської освітньо-виховної системи. По-четверте, показові церемонії, іспити й вистави демонстрували відкритість і сприяли популярності єзуїтських навчальних закладів. При цьому єзуїтська освіта була в значній мірі обмежена схоластикою.

Подальшого дослідження заслуговує напрям використання історичного досвіду в системі підготовки фахівців, зокрема, педагогів середніх і вищих освітніх закладів, а саме: затвердження магістрських програм із урахуванням потреб самих магістрів у плані менеджменту, адміністрування та урізноманітнення педпрактик. Реалізація набутого досвіду і впровадження

освітніх інновацій сприятимуть підготовці висококваліфікованого фахівця, якого вимагає сьогодення.

Список використаних джерел

1. Бёмер Г. История ордена иезуитов / Г. Бёмер // Орден иезуитов : правда и вымысел : сб. / [сост. А. Лактионов]. – М. : ООО "Издательство АСТ", 2004. – 260 с.
2. Кіку В. Єзуїтський університет у Львові (1758 – 1773) або захист "істини закону" / В. Кіку // Соціум. Альманах соціальної історії. – 2004. – Вип. 4. – С.101–113.
3. Кіку В. Магнати – боржники львівських єзуїтів (1693-1721) / В.Кіку //Соціум. Алманах соціальної історії. – 2003. – Вип 3. – С.49–54.
4. Кметь В. "Ratio Studiorum" в історії європейської та української освіти // Ratio Studiorum: Уклад студій Товариства Ісусового. Система єзуїтської освіти (Серія Studia rationis) / пер. з лат. Р. Паранько, пер з англ. А. Маслюх. – Львів: Свічадо, 2008. – 7–31 с.
5. Кметь В. Єзуїтський шляхетський конвікт / В.Кметь // Енциклопедія Львова / за ред. А. Козицького. – Львів: "Літопис", 2008. – Т. 2. – 286–287 с.
6. Лауреа М. Миф о иезуитах. От Беранже до Мишле/ М.Лауреа. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 458 с.
7. Сєряков С. Повсякденне життя єзуїтських шкіл України//Повсякдення ранньомодерної України. Історичні студії в 2-х томах. – Т. 1: Практики, казуси та девіації повсякдення / гол. ред. В. Смолій; відп. ред. В. Горобець; ред. колег.: Н. Старченко (заст. відп. ред.), Н. Білоус, В. Зема, О. Романова (відп. секр.). НАН України. Інститут історії України. – К.: Інститут історії України, 2012. – 328 с.
8. СєряковС.Науково-культурний потенціал Львівської єзуїтської школи (1648–1700) / С. Сєряков // Україна в Центрально-Східній Європі: зб. наук. пр. – К.: Інститут історії України НАН України, 2008.– Вип. 8. – 172–192 с.
9. Шарль Л. Історія ордену єзуїтів./ Л.Шарль – К.: Наукова думка, 2007. – 292с.
10. Швець Н. Репертуар навчальної літератури для гуманітарних студій видавництва Львівського єзуїтського колегіуму / Н. Швець // Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – 2010. – Вип. 28. – 318–341 с.
11. Bednarski S. Upadek i odrodzenie szkol jezuickich w Polsce./ S. Bednarski – Krakow: Wydawnictwo Ksiezy Jezuitow , 1933. – 538 s.
12. Borowski A. Renesans a humanizm jezuiski// Jezuici a kultura polska. (Materialy sympozjum z okazii Jbileuszu 500-lecia urodzin Ignacego Loyoli (1491 – 1991) i 450 – lecia powstania Towarzystwa Jezusowego (1540 – 1990). Krakow, 15 – 17 lutego 1991 r.) / Pod red. L. Grzebienia, S. Obirka./ A. Borowski – Krakow: Polska Akademja Umiejętności, 1993. – 185 s.
13. Kot S. Historia wychowania./ S. Kot– Lwow: Wychowanie, 1934. – 267 s.

14. O'Malley J. W. Praise and Blame in Renaissance Rome: Rhetoric, Doctrine, and Reform in the Sacred Orators of the Papal Court / J. W. O'Malley – Durham,1979. – 1450 – 1521 s.

15. O'Malley J. W. SJ, Pierwsi Jezuici./ J. W. O'Malley – Krakow: Wydawnictwo WAM, 2007. – 606 s.

16. Paszenda J. Jezuickie budynki szkolne w dawnej Polsce // Jezuicka ars educandi. Prace ofiarowane Ksiedzu Profesorowi Ludwikowi Piechnikowi SJ./ J. Paszenda – Krakow: Wydawnictwo WAM, Ksiкїa Jezuiti, 1995. – 358 s.

17. Dzialalnosc oswiatowo – kulturalna Jezuitow w diecezji przemyskiej w XVI – XVII wieku./ R. Pelczar – Przemysl: Regionalny ośrodek kultury, edukacji i nauki w Przemyślu,1999. – 173 s.

18. Piechnik L. Powstanie i rozwoj jezuickiej Ratio studiorum (1548 – 1599)./ L. Piechnik – Krakow: Wyd. WAM: Wyzsza Szkola Filozoficno-Pedagogiczna «Ignatianum», 2003. – 264 s.

19. Smereka W. Zaslugi polskih jezuitow w dziedzinie nauczania i przekladow Pisma / W. Smereka. – Krakow: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1972. – 372 s.

20. Tazbir J. Spoleczno – polityczna rola jezuitow w Polsce (1565 - 1660)/ J. Tazbir // Szkice z dzielow papiestwa, Warszawa 1958. – 363 s.

Мигович Василий, Туряница Василий. Роль Ордена иезуитов в формировании учебных заведений на украинских землях в составе Речи Посполитой

В статье проанализировано образовательную деятельность учебных заведений на украинских землях времен Речи Посполитой – последняя треть XVI - первая половина XVII веков. Раскрыты цели и развитие сети школ - коллегиумов и академий, их функционирование.

Ключевые слова: *Орден иезуитов, Речь Посполитая, западно-украинские земли, образовательная деятельность, общество, типы учебных заведений, общеевропейские процессы, взаимодействие и взаимовлияние, западноевропейская и украинская культура.*

Migovich Vasil, Turyanitsa Vasil. The role of the Order of the Jesuits in the formation of educational institutions in the Ukrainian lands as a part of The Polish-Lithuanian Commonwealth

The article analyzed educational activity of educational institutions on the Ukrainian lands of period of the Polish-Lithuanian Commonwealth - the last third of the 16th century - the first half of the 17th century. Revealed goals and development of a network of types of schools : collegiums and academies, their functioning.

Key words: *the Order of the Jesuits, The Polish-Lithuanian Commonwealth, Western Ukraine lands, educational activities, society, types of educational institutions, all-European processes, interaction and mutual influence, Western European and Ukrainian culture.*

УДК 378.147

Петечук Аріадна,
Опачко Магдалина

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У ІСТОРИЧНИХ ФОРМАХ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

У статті розглянуто питання педагогічної взаємодії, її сутності. Вивчення шляхів удосконалення педагогічної взаємодії у сучасному освітньому середовищі передбачало вивчення еволюції проблеми, а саме у контексті становлення історичних форм організації навчання.

Ключові слова: *педагогічна взаємодія, форми організації навчання, підготовка педагога до педагогічної взаємодії.*

Постановка проблеми, що досліджується у статті, лежить у площині завдань нової освітньої філософії: спрямування навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей учнів. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, пріоритетним стає особистісно-орієнтований підхід, який забезпечує найсприятливіші умови для розвитку й самореалізації особистості, що передбачає наявність педагогічної взаємодії, суб'єкт-суб'єктних відносин, діалогічного спілкування.

Сенсом спільної діяльності або взаємодії в навчальному процесі є співробітництво його учасників. У процесі співробітництва відбувається перебудова рольових відносин педагога й учнів у рівноправні. Ідея співробітництва, діалогу, партнерства у взаємовідносинах суб'єктів навчальної діяльності – одна з основних у педагогіці останніх років. Проте її реалізація в практичній діяльності відбувається з великими труднощами. Педагоги, як правило, не вміють перебудувати свою діяльність. Це пов'язано у першу чергу з тим, що педагог не знає механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на основі діалогу, не завжди розуміє, що поглиблення змісту спільної діяльності, якість і ефективність освіти досягається не інтенсифікацією заходів, які проводяться, а перш за все розвитком творчого характеру спілкування, підвищенням його культури.

Вивчення шляхів удосконалення педагогічної взаємодії у сучасному освітньому середовищі передбачає вивчення еволюції проблеми, а саме у контексті становлення історичних форм організації навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. На необхідність розв'язання різноманітних проблеми, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні вітчизняні науковці О.В. Глузман, О.М. Друганова, М.Б.Євтух, В.С. Курило, О.М. Микитюк, С.О. Микитюк, Н.С. Побірченко, Н.В. Пузиркова, О.А. Рацул. Багато дослідників (Н.В. Єлізарова, М.И. Фрумін,

Г.А. Цукерман, Е.В. Чудінова й ін.) звертаються до особливостей навчальної взаємодії.

У працях зарубіжних науковців (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядається взаємодія, або інтеракція у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Навчанню в малих групах співробітництва (“cooperative learning”) присвячені роботи Р. Славіна, (“Student team learning / навчання у команді”), Девіда Джонсона, (“Learning Together/Учимося разом”), Роджерса Джонсона, (“дослідницька діяльність в групах”), Шломо Шаран, а також (“Jigsaw / Ажурна пилка”) Ел. Аронсон тощо. Емоційно- комунікативний аспект навчальної взаємодії аналізують у своїх працях Е.И. Бєленкіна, Л.В. Жарова, В.В. Котов, М.М. Рибакова, М.В. Сєдова, Р.Х. Шакуров. Співробітництво з дітьми як соціально-психологічний процес розглядають М.А. Вейт, Б.Г. Огаянц, О.В. Суботський. Позиція дорослого у співробітництві з підлітками представлена як прояв педагогічної творчості в роботах А.С. Белкіна, І.Д. Демакової, В.А. Кан-Калика, М.Д. Никандрова тощо.

Але педагогічна взаємодія у контексті історичних форм організації навчання не піддавалась системному аналізу, що актуалізує досліджувану нами проблему.

Мета статті полягала у розкритті сутності поняття педагогічна взаємодія та аналізі його еволюції в контексті історичних форм організації навчання.

Виклад основного матеріалу. Термін “педагогічна взаємодія” як поняття в науковій літературі трактується неоднозначно. У філософії взаємодія розглядається як категорія, що відображає процеси впливу різних об’єктів один на одного, їх взаємообумовленість, взаємоперехід, зміну стану (О.О. Бодальов, Л.П. Буєва, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Паригін) [11].

У психології термін “міжособистісна взаємодія” розуміється як сукупність зв’язків і взаємовпливів людей, що відбуваються в процесі спільної діяльності. В.А. Кан-Калік і Н.Д. Нікандров, вивчаючи соціально-психологічну взаємодію, розглядають її як механізм спілкування і ототожнюють її з процесом співтворчості. Вони вважають, що педагогічне спілкування – це соціально-психологічна взаємодія, в процесі якої відбувається ефект взаємозараження. Його основою є педагогічне співпереживання, емоційна спільність переживання педагога і дитини [8].

Взаємна активність вихователів і вихованців у педагогіці позначається термінами «педагогічна взаємодія», «педагогічне співробітництво», «педагогічне партнерство». Взаємодія – це своєрідне втілення зв’язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють один одного і досягають успіху в розв’язанні поставлених завдань. Природно, що змін зазнають і суб’єкти, і ті об’єкти, на які спрямована взаємодія. Разом – означає не сумарно, а взаємодоповнюючи.

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Поняття «взаємодія» включає у себе в єдності педагогічний вплив і власну активність вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання).

Під педагогічним впливом розумітимемо безпосередній і опосередкований вплив педагога на учнів, що твориться поєднанням методів педагогічного впливу та педагогічної техніки, педагогічних здібностей і особистісних якостей педагога, які обумовлюють ефективність використання вчителем методів педагогічної взаємодії.

Зміст взаємодії визначається предметним полем, яке можна охарактеризувати за спрямованістю: на зміст навчання; на учня як особистість; на колектив учнів, об'єднаних спільною предметною діяльністю.

Аналізуючи окремі історичні форми навчання на предмет педагогічної взаємодії звертатимемо увагу на такі її складові: 1) методи педагогічного впливу (якісний склад); 2) рівень прояву активності самих учнів; 3) предметне поле взаємодії.

Отже у дослідженні еволюції поняття "педагогічної взаємодії" можна умовно виділити кілька напрямів. Одним із важливих є напрям, пов'язаний із становленням і розвитком форм організації навчання.

Як відзначає В.О.Вихрущ, у процесі історичного розвитку форм організації навчання склалися моделі взаємин між суб'єктами дидактичного процесу, дидактичної взаємодії, на базі яких сформувалися основні форми його організації: учитель – учень; учитель (вихователь) – група; викладач – аудиторія [3, с.129-130]. Особливості кожної моделі виявляються в конкретних формах навчання.

Перша модель реалізується в індивідуальному, індивідуально-груповому та індивідуалізованому навчанні (частково, в умовах вибіркового навчання), коли вчитель спілкується з учнем сам на сам.

Друга модель характерна для окремих різновидів масового і вибіркового навчання загалом, – учитель спілкується з групою учнів одночасно. Група може включати 40–50 учнів. Склад класу може бути гомогенний або гетерогенний за віком.

Третя модель дидактичної взаємодії народилася в процесі становлення академічного навчання. Велика кількість слухачів (60–80 і більше) різного віку, неоднаковий рівень підготовки виключають можливість індивідуального контакту з учнем.

Аналіз першої моделі на предмет педагогічної взаємодії за виокремленими складовими дозволяє зазначити, що індивідуалізоване навчання має переваги у можливості добору методів педагогічного впливу, адекватних індивідуальним запитам учнів. Прихильники вільного виховання поділяють методи учіння на активні і пасивні. В активних методах учитель немовби відступає на другий план, а в центрі педагогічного процесу стає учень. Пріоритетом стає не нагромадження знань, а набуті вміння працювати.

Ефективність педагогічного впливу в індивідуалізованому навчанні визначається рівнем майстерності педагога: його компетентністю, здібностями, педагогічною технікою, особистісними якостями. Власне, саме особистісними якостями вчителя, вмінням використовувати їх для активізації навчально-пізнавальних дій учня у індивідуалізованому навчанні визначається модель взаємодії: співпорядкування, співпраця, співтворчість.

Предметне поле взаємодії у першій моделі має дуже умовні рамки: в залежності від якостей педагога воно може бути обмеженим змістом навчання (навчання на кшалт репетиторства), а може бути спрямованим на учня як особистість: в такому випадку зміст навчання виступає засобом розвитку здібностей учня, його інтелектуальної, емоційної, вольової сфер.

Показовим у цьому плані є використання у організації навчання системи Дальтон-плану. Такий досвід був відомий педагогам закарпатських шкіл міжвоєнного періоду (1919–1939 рр.).

О. Паркхерст наголошувала, що "Дальтон-план швидше робить акцент на важливості способу життя дитини під час виконання ним своєї роботи і на її поведінці як члена суспільства, а не на предметах його навчальної програми. Саме загальна сума цього подвійного досвіду визначає її характер та знання" [14, с.24].

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

Основний акцент під час вивчення дітьми шкільних предметів у Дальтон-школі робиться на організації самостійної діяльность учнів. Як відзначає Паркхерст: "Як дітині не показуємо, як має видряпатися на столець, драбину, дерево, але позволяемо, щоби видряпалася сама и видумала сама способ, як має се зробити, так чинити при школьной науці" [1, с. 125].

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

Дальтонський спосіб навчання передбачає самостійну роботу дітей, яка організовується безпосередньо вчителем. У зверненні до учнів наголошувалось: "Вы мусите учитися сами, дбати и змагатися мусите також сами, а мы учители, будеме лише помагати. Приготовиме вам книжки, в яких бажаный предмет науки миститься и вам прокажемо, як для бажанои речи ти учебники выхосновати належить. Книжки, мапы, суть керницями, в яких можете черпати науку" [2, с.187].

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

Педагогічна взаємодія в цьому випадку підтримується вчителем за рахунок супроводу "індивідуальної траєкторії навчання" системою диференційованих завдань. У цьому випадку, окрім іншого, посилюється вимога до вміння вчителя організовувати і управляти самостійною роботою учнів, тобто у методах педагогічного впливу переважають організаційно-управлінські з урахуванням індивідуальних запитів, потреб, можливостей.

Природньо, що "дальтонівський метод" мав як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, учні включалися в різні види діяльності, а з іншого, нерідко втрачалась наукова основа процесу навчання та перебільшувалось значення лабораторних занять у порівнянні з класними.

До негативних рис цієї системи відносили: низький рівень дисципліни, відсутність роботи вчителя з усім класом, кінцевий слабкий результат.

У 20–30-х рр. XX ст. у шкільництві Підкарпатської Русі особливої популярності набувають *концентраційний метод та метод проектів.* Позитивно був оцінений перший метод І. Лизаком, А. Полянським, Ю. Реваєм [9; 10; 12].

Суть концентрації полягала в тому, що, наприклад, вивчаючи тему із одного предмета, вчитель використовував матеріал із різних навчальних дисциплін. Наприклад, вивчаючи на уроці природознавства тему "Про бджолу", використовували: з математики – задачі про бджолярство, із читання – текст "Бджола", а із граматики " вправи із життя бджоли" [9, с.44].

Зауважимо, що на думку А. Полянського, "концентрація має бути природна, а не насильна; може бути предметова; моментальна (екскурсії, природні явища); конкретна чи абстрактна". Педагог наводить приклади використання у навчанні різних видів концентрації, підкреслюючи, що у школах віддавна концентрували вчителі, але не було "в концентрації системи, а система випрацюється тоді, коли вчитель підготує матеріали з кожного предмета в цьому напрямі, з котрим би виросла виховуюча ідеальна трудова школа" [10].

І.Лизак наголошував, що в школу необхідно ввести "навчання концентраційне, яке означає не тільки, що при одному предметі концентрується матеріал більше предметів, але і то, щоби одного дня при всіх учебних предметах (по возможности) говорилось о одной темі, которую намеряєме разбирати із некоторого реального предмета" [9, с.8].

Згідно з "Дефінітивними учебними основами", всі предмети шкільної праці "мали творити гармонійну цілість і тому поодинокі учебні предмети мали бути в суцільних відносинах" [5]. Отже, концентраційний метод був важливим елементом організації навчальної діяльності в шкільництві Підкарпатської Русі.

Під *методом проектів* у міжвоєнний період розуміли такий спосіб індивідуалізації навчання, коли "учитель доведе ученика до самостійного вироблення якогось предмета" [4, с.47]. Проектування набуває інтегрального статусу і починає конкурувати з традиційними засобами пізнання, посуваючи навіть теорію як головну форму організації наукового знання. Дидактичні особливості проектного навчання цього періоду: навчання, орієнтоване не на вчителя, а на учня; має високу внутрішню мотивацію; підтримує педагогічні

завдання в когнітивній, афективній і психомоторній сферах на всіх рівнях – знання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу; дозволяє вчитися на власному досвіді й досвіді інших у конкретній справі, співпрацювати, формулювати думки, вирішувати проблеми, творити, знаходити різноманітні матеріали на задану тему.

Приклади учнівських проектів щорічно ілюструвалися на шкільних виставках учительських та учнівських робіт. Так, на ювілейній виставці, яка відбулася у Брно 1928 р., серед учнівських робіт горожаньської школи міста Ужгорода було представлено такі проекти: стильові завдання (твори) про роботу в млині, доповнені ілюстраціями [13], приклад концентраційної науки на тему "Горянська ротунда" [6].

Аналіз другої моделі наведемо на прикладі класно-урочної системи навчання, яка швидко поширилась у Європі, починаючі з 17століття. Разом з прихильниками цієї системи, було багато й противників. У педагогічній літературі відзначається, що класно-урочна система у її чистому вигляді розглядалася анахронізмом у прогресивній педагогіці Європи ще на початку XIX ст. Основний недолік цієї системи полягав у тому, що вона була розрахована на середнього учня і не дозволяла враховувати індивідуальні особливості окремих учнів. Навіть за умови майстерної передачі вчителем готових знань, працювати в автономному режимі з окремими учнями в умовах класно-урочної системи навчання дуже непросто. Іншими словами, для творення ситуацій взаємодії, класно-урочна система мала небагато можливостей.

Окрім того, як відзначає І.А.Зязюн, до основних "слабких" місць класно-урочної системи відносять: зайву і нераціональну витрату навчального часу, байдикування серед учнів під час уроку; негнучкість урочної системи (або опитування, або перевірка письмової роботи); відсутність намагань прилучати учнів до планування подальшої навчальної роботи; робота лише з частиною класу, хоч учителю здається, що він працює зі всіма учнями [7].

Список цих недоліків доповнювали: зрівнювання; орієнтування на середнього учня; стандартна побудова уроку; відсутність організованого спілкування між учнями в процесі навчання (фронтальна форма організації навчальних занять, за свідченнями психологів, створює неможливі умови для колективної взаємодії: діти працюють "поряд, але не разом") [Там само, с. 296-310].

Аналіз другої моделі на предмет педагогічної взаємодії за виокремленими складовими дозволяє зазначити, що вчитель обмежений у виборі методів педагогічного впливу через: 1) відсутність можливості підібрати методи впливу, однаково результативні для всіх; 2) відсутність можливості експериментувати з добором методів педагогічного впливу за браком часу тощо.

Активність самих учнів проявляється у готовності виконувати предметні дії на основі усвідомлення, розуміння, засвоєння вивченого, але менше в контексті прояву творчості, ініціативи, самостійності, індивідуальних і пізнавальних інтересів.

Педагогічна взаємодія у другій моделі розгортається навколо змісту навчання: основних понять, способів їх засвоєння, вироблення умінь і навичок предметної діяльності. Вибір методів педагогічного впливу обумовлений потребою у організації навчання для колективу учнів, тобто йдеться про переважання фронтальних форм і методів навчання.

Аналіз третьої моделі наведемо на прикладі мангеймської системи (засновник цієї системи був німецький педагог Йозеф Зіккенгер (1858–1930). Він запропонував створити чотири класи не за віковою ознакою, а на основі здібностей учнів, створюючи основні класи для дітей, які мають середні здібності; класи для учнів малоздібних, які "зазвичай не закінчують школу"; допоміжні класи – для розумово відсталих дітей; класи "перехідні" – для найздібніших учнів, які можуть продовжувати навчання у середніх навчальних закладах. Набір у класи здійснювався на основі тестування, характеристик учителів і результатів іспитів. Передбачалося, що учні зі слабших класів згодом зможуть переходити до класів вищого рівня. На жаль, такого не відбувалося, бо система підготовки, шо існувала, не давала змогу слабким учням досягати високого рівня знань.

Елементи мангеймської системи збереглись і сьогодні в практиці роботи сучасної школи Англії, Австралії і США. Так, в Англії ця система слугує основою для створення шкіл, контингент учнів яких комплектується на основі тестування випускників початкових класів; в Австралії існують класи для більш і менш здібних учнів; у США практикуються класи для тих, хто повільно навчається, і здібних учнів.

У наш час теоретичні основи цієї системи різко критикуються за те, що вона побудована на хибному уявленні про вирішальний вплив біопсихологічних факторів на кінцеві результати розвитку учнів, принижує вплив цілеспрямованої виховної роботи на формування особистості учня, що обмежує можливості розвитку в нього соціально обумовлених потреб та інтересів. Єдиним елементом цієї системи, який є прийнятним для практики навчання, є так зване спеціалізоване навчання. У педагогічній діяльності воно реалізується у вигляді спеціалізованих шкіл для винятково обдарованих дітей, які виявляють здібності до поглибленого вивчення предметів певних галузей знань – гуманітарних, математичних, природничих тощо.

У 50-х роках XX століття у США з'явилася нова система навчання, розроблена професором педагогіки Ллойдом Трампом. Суть плану Трампа як системи полягає в тому, щоб максимально стимулювати індивідуальне навчання за допомоги гнучкості форм його організації. Вона поєднує три форми навчальної взаємодії учителя з учнями: індивідуальну роботу, роботу з групами учнів від 10–15 осіб, лекційні заняття для великих груп від 100 до 1500 осіб. Лекції з використанням сучасних технічних засобів (телебачення, ЕОТ та ін.) для великих груп читають висококваліфіковані викладачі, професори. Малі групи обговорюють матеріали лекції, проводять дискусії, доповнюють те, що було почуте на лекції. Заняття в малих групах проводить рядовий учитель або кращий учень групи. Індивідуальна робота у шкільних кабінетах, лабораторіях реалізовується частково за обов'язковими

завданнями вчителя, частково за вибором учня. Навчальний час розподіляється так: на заняття у великих групах – 40%, на роботу в малих групах – 20%, на індивідуальну роботу – 40%. Система потребує злагодженої роботи вчителя, чіткої організації, матеріального забезпечення.

Педагогічна взаємодія у третій моделі розгортається навколо колективу (групи) учнів, об'єднаних спільною предметною діяльністю. В залежнсті від змісту навчання, який засвоюють учні, методи педагогічного впливу мають адаптивний (класи корекції) або евристичний характер (спеціалізовані класи для обдарованих); організаційно-управлінський (навчання у великих групах) та індивідуально-пошуковий (індивідуальна робота або робота в малих групах) характер.

Предметне поле взаємодії у третій моделі характеризується переважанням спрямованості на групу учнів, об'єднаних спільною предметною діяльністю із засвоєння змісту навчання. Для педагогічного впливу характерним є поєднання різних механізмів взаємодії: психологічних, соціально-культурних, евристичних, організаційно-управлінських.

Висновки. Таким чином, історія розвитку організаційних форм навчання свідчить про еволюцію: від індивідуальних, пізніше індивідуально-групових форм організації навчання до колективних, масових; від останніх – до індивідуалізації і диференціації навчання.

Аналогічно у педагогічній взаємодії простежуємо еволюцію від індивідуальних методів педагогічного впливу до групових, фронтальних форм роботи з подальшим поглибленням змісту індивідуалізації та диференціації. Сучасний вчитель мусить бути підготовленим до педагогічної взаємодії у будь-якому форматі: індивідуальному, індивідуально-груповому, фронтальному; більше того, він має володіти мистецтвом поєднання різних методів педагогічної взаємодії, забезпечуючи при цьому комфортне середовище для навчання і спілкування учнів.

Перспективи подальших розвідок пов'язуємо із вивченням змісту підготовки вчителя до педагогічної взаємодії з учнями.

Список використаних джерел

1. Балицький Ф. Дальтонський способ научованя / Ф. Балицький // Учитель – 1924. – Р.5. – Ч.7-8. – С.194–195.
2. Балицький Ф. Дальтонський способ научованя (кінець) / Ф. Балицький // Учитель – 1925. – Р.6. – Ч.1-2. – С.17–21.
3. Вихрущ В.О. Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики: навчальний посібник для педагогічних університетів / В.О.Вихрущ – Тернопіль: Ліком, 1997. – 222 с.
4. Волошин А. Педагогіка і дидактика (На правах рукопису) / Августин Волошин. – Ужгород. – 1935. – 79 с.
5. Гопко І. Дефінітивні учебні основи для народних шкіл / І. Гопко // Наша школа. – 1937. – Р.3. – Ч. 5. – С.3–12.
6. Звѣт держ. руськоѣ горожаньскоѣ школы в Ужгородѣ за школьный рок 1927–28. – С. 28.

7. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси: Вид.від.ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

8. Кан-Калик В.А.Педагогическое творчество./ В.А.Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

9. Лизак І. Руководство для учительства народних школ на Подкарп. Руси / Іван Лизак. – Ужгород : Книгопечатня О.О. Василіян в Ужгороді, 1924. – 128 с.

10. Полянський А. Концентрація в елементарной класћ / А.Полянський // Учитель. – 1927. – Ч. 10. – С.343 – 349.

11. Поняття педагогічної взаємодії. [Ел. рес.]. – Режим доступу: <http://www.novapedahohika.com/noloms-1602-1.html>. – Загол. з екр. – мова укр.

12. Ревай Ю. О научованю граматики і правопису / Ю. Ревай // Учитель. – Рочник 5. – 1924. Число 1-2.– С.3–12.

13. Чегиль С. Що заслали мы на выставу в Брнћ / С. Чегиль // Подкарпатська Русь. – 1928. – Ч. 6. – С.125 – 127.

14. Bassett R. Education on the Dalton plan/ R. Bassett, M.B.E, B.A. and John Eades - New York: B.P. Button & Company, 1922. – 323 p.

Петечук Ариадна, Опачко Магдалина. Педагогическое взаимодействие в исторических формах организации обучения

В статье рассмотрены вопросы педагогического взаимодействия, ее сущности. Исследование путей совершенствования педагогического взаимодействия в современной образовательной среде предусматривает изучение эволюции проблемы, а именно в контексте становления исторических форм организации обучения.

Ключевые слова: *педагогическое взаимодействие, формы организации обучения, подготовка педагога к педагогическому взаимодействию*

Petechuk Ariadna, Opachko Magdalyna. Pedagogical interaction in historical forms of organization of the learning process.

The article considers the issues of pedagogical interaction, its essence. The study of ways to improve pedagogical interaction in the modern educational environment presupposed the study of the evolution of the problem, namely in the context of formation of historical forms of organization of the learning process.

Key words: *pedagogical interaction, forms of organisation of the learning process, teacher training for pedagogical interaction.*

УДК 378-057.86 (477.8:436)" 1772/1918

Рекрутяк Михайло,
Туряниця Василь

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У СКЛАДІ МОНАРХІЇ ГАБСБУРГІВ (1772–1918 рр.)

У статті розглядається становлення вищої освіти на західноукраїнських землях, форми підготовки фахівців у вищих навчальних закладах часів монархії Габсбургів. Аналізуються місце, роль та структура університетів, їх науковий та освітній потенціал у процесі навчання студентів та інноваційні підходи, характерні риси яких знаходимо в сучасній вищій школі України.

Ключові слова : монархія Габсбургів, західноукраїнські землі, кафедра, факультет, інститут, університет, академія, вища школа.

Постановка проблеми. Перебуваючи під владою різних держав у XVIII–XX століттях, частина українських земель була включена в європейську систему освіти, в котрій університети формувались за німецьким зразком. Такими теренами були регіони підавстрійської України, а саме Східна Галичина, Північна Буковина та Закарпаття, де в цей період сформувалася сучасна мережа навчальних закладів, найбільші з яких, університети, – стали відомими за межами монархії Габсбургів центрами освіти та науки. Вивчення освітнього процесу, форм підготовки фахівців, методики викладання предметів дає змогу проаналізувати вже напрацьовані за загальноєвропейською системою методи, принципи та засоби управління навчально-науковим процесом і за можливості визначити схожі проблеми у вітчизняній системі.

Виші підавстрійської України були відомими в Європі центрами освіти та наукових досліджень. Вивчення процесу підготовки фахівців, методів управління закладами та інноваційних підходів в освіті з поєднанням історичного досвіду в процесі реформування вищої освіти залишається важливим для відчизняної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Означену тему розглядали з різних аспектів І.В. Костенко [5], Л.Ф. Курило [6], С.С. Немченко [11], Н.Г. Шарата [15]. Окремо заслуговують на увагу публікації С. Гірняка [1], С. Карачко [3], Р.І. Майор [8], І. Малацай [9], Н. Мисак [10], І. Черчович [14].

Мета статті полягає у аналізі періоду становлення вищих навчальних закладів на західноукраїнських землях, їх організаційної структури, вивченні методів управління та організації навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. За угодою про Перший поділ Речі Посполитої у 1772 р. Галичина увійшла до складу монархії Габсбургів [2, с. 189]. Приєднання Буковини відбулося за результатами Кючук-Кайнарджийського мирного договору між Росією та Туреччиною, підписаного через два роки [7, с. 29]. Угорська Русь або Закарпаття ще задовго до цих подій

стало складовою володінь ерцгерцога Австрії. Таким чином у другій половині XVIII століття західноукраїнські землі вперше були об'єднані під однією владою [7, с. 29].

Уряд Йосифа II велику увагу приділяв освіті. Найбільш розвиненою в плані освіти і культури була Галичина. У Львові передбачалося відкрити університет вже з новими традиціями, загальноприйнятими для віденських урядовців [10, с. 111]. Цей процес почався вже з розпуском Ордену єзуїтів у 1773 році [7, с. 37]. Колегія ордену, заснована королем Яном II Казимиром 20 січня 1661 р. з правом викладання всіх тодішніх університетських дисциплін була закрита [4, с. 52]. Новому навчальному закладу було передано приміщення колишнього ордену тринітаріїв при Краківській вулиці. Урядовим рішенням від 17 червня 1784 р. визначено персональний склад викладачів та бюджет університету. Того ж року було видано статутні документи та необхідні інструкції. У дипломі вишу вказувалося, що Львівський університет, або його поширена назва – Йосифінський – створюється у складі чотирьох факультетів: філософського, юридичного, медичного і теологічного. В листопаді 1784 року його було відкрито [11, с. 37]. Проте всі ці зміни в системі освіти почались ще в часи правління Марії-Терезії, коли, для уніфікації навчальних закладів, з'явився закон про введення нової шкільної системи для всіх володінь династії. Згідно з ним, вони поділялись на: елементарні школи (села, містечка), чотирикласні (великі міста) та гімназії. Випускники останніх мали право на вступ до вищих навчальних закладів – академій та університетів. У всіх школах, окрім першого рівня, навчання провадилося німецькою мовою.

Вищим органом управління університетом був сенат, до складу якого входили ректор, декани та сеньйори, тобто найстарші та найдосвідченіші шановані серед колег професори. Цей орган вирішував питання, що стосувались, насамперед, загального керівництва вищим навчальним закладаом. Інші справи вирішували декани [15, с. 112].

Підготовкою до вступу в університет займалася гімназія, створена у 1784 році. Навчали у ній німецькою і латинською мовами протягом п'ять років. Усі студенти перші три роки навчалися за програмою філософського факультету, який був підготовчим. Чимало вчителів міських гімназій були випукниками саме цього підрозділу [6, с. 212]. Після закінчення випускники або продовжували навчатися на ньому з метою поглиблення своїх знань у галузі окремих наук, або переходили на один із вищих факультетів – юридичний, медичний чи теологічний, де навчання тривало чотири роки. Дисципліни викладались латинською, польською та німецькою мовами. Найпоширенішою формою підготовки була лекція. Її основні принципи були сформовані в першій половині XIX ст. [6, с. 212].

З 1787 до 1806 року при теологічному факультеті функціонував studium Ruthenum – навчальні курси, термін яких становив два роки. Тут велось навчанням руською (українською) мовою. В 1801 р. у Львівському університеті було відкрито кафедру хімії. У період між 1805 і 1817 роками у Львові на базі університету діяв ліцей.

7 березня 1816 року у місті Львові було відкрито Цісарсько-королівську реальну школу, термін навчання в якій становив три роки [4]. Вона згодом стала вишем, відомим в наш час як Львівська Політехніка. Утримувався заклад на кошт введеного місцевого промислового податку. У навчальних планах Реальної школи основну роль було відведено предметам природничо-математичного циклу, кресленню, малюнку. Навчальний процес здійснювався на основі німецьких освітніх програм, які були пристосовані до місцевих вимог [15, с. 111]. З цього часу у столиці Королівства Галичини та Лодомерії існували вже 2 вищі навчальні заклади.

У 1825 р. у Львівському університеті було відкрито кафедру польської мови і літератури. Тут же в 20–30-х роках XIX ст. пожвавилися дослідження в галузі краєзнавства та гуманітарних наук. Цього ж року, згідно з Королівським декретом австрійського імператора Франца I, трикласне Цісарсько-королівське реальне училище було реорганізоване у Цісарсько-королівське училище технічних наук і торгівлі у Львові.

Через десять років його перетворили на Цісарсько-королівську реально-торговельну академію у Львові. У її складі почав працювати торговельний відділ. У 1841 році відкрили технічний факультет, а через 3 роки було відкрито Цісарсько-королівську технічну академію з технічним та торговельним відділами (факультетами) [4]. Вона була однією з перших академічних технічних шкіл у Європі й першою в Україні. Директором академії призначили доктора філософії, професора Флоріана Шиндлера. У перші роки діяльності академії в її складі функціонували дворічний (а від 1847–1848 н. р. – трирічний) технічний відділ, однорічний торговельний відділ, а також реальна школа з дворічним терміном навчання.

Тим часом у Львівському університеті юридична наука опиралася на так звану історичну школу права. Значний вплив на розвиток Львівського університету мали події польського національно-визвольного повстання 1830–1831 рр. та особливо революції 1848 р., активну участь у яких брала студентська молодь. Руську (українську) філологію викладали в Йосифінському університеті з 1848 р., коли кафедру очолив Яків Головацький (1814–1888).

Геологічні науки були введені у перелік обов'язкових предметів на підготовчому – філософському факультеті у 1851 р. Через рік було відкрито мінералогічний музей, а практичні заняття можна було вже проводити на його базі, що було важливим кроком в самостійній роботі студентів [6, с. 216]. У 1864 р. було засновано кафедру мінералогії, тоді ж пожвавлюється наукова та викладацька робота у сфері біологічних наук.

На середину століття значного розвитку досягла львівська історична наука. Після революції 1848 року і початків конституційних процесів юридична наука в другій половині XIX ст. перейшла від вузького практицизму до поглибленого вивчення історико-правових і філософських дисциплін. З 1862 р. починають працювати дві кафедри з українською мовою викладання: цивільного права, кримінального права і процесу.

«Весна народів», що стала рубіжною подією для Габсбурзького абсолютизму, показала перші слабкості імперії. Відомий закарпатський вчений,

громадсько-політичний та культурний діяч Адольф Добрянський разом з братом Віктором [12, с. 37] та іншими інтелектуалами краю прагнули реформування закладів освіти в комітатах з руським (українським) населенням Угорщини. На Слов'янському з'їзді, який відбувався у Празі з 2 по 12 червня 1848 р., окремим питанням стало створення народних, середніх шкіл та університету [9, с. 26]. Проте всі ці прагнення, як і тривала боротьба за національні права, були проігноровані [8, с. 147]. Схожа ситуація була і на Буковині, де діяли тільки початкові школи та гімназії.

У період дуалістичної монархії (1867–1918 рр.) вищим керівним органом університету того часу залишався сенат, проте вже з наступним складом: ректор, проректори, декани, представники факультетів, секретар.

До 70-х років XIX ст. навчання на всіх факультетах відбувалось в основному німецькою мовою, на теологічному – латиною. Окремо варто наголосити, що кілька дисциплін читали українською та польською мовами. 27 квітня 1869 року спеціальним розпорядженням імператора польська мова була визнана як офіційна в Галичині.

У 1875 році було засновано Чернівецький університет у складі 3 факультетів [11, с. 38], хоча ідеї про відкриття закладу висувались ще в 1820-х рр. [3]. Захід присвятили століттю від року приєднання Буковини до володінь Габсбургів [13]. До того часу вищих навчальних закладів у регіоні не було.

Із вищих закладів, окрім Львівського університету, стала виділятися Технічна академія. У 1871 р. Технічна академія підвищила свій статус – отримала права вищого навчального закладу. Статутом визначалося, що академією керує колегія професорів на чолі з ректором. Здійснювалася підготовка вчителів для реальних шкіл, відкритих у містах Кракові, Ярославі, Стрию, Станіславі. 8 жовтня 1877 р. академія стає «Technische Hochschule», що в перекладі – «Політехнічна вища школа». Структура і спектр спеціальностей у Політехнічній вищій школі розширювалися упродовж наступних років, що диктувалося потребами промислового розвитку краю. Її в 1877 р. було перейменовано у Політехнічний інститут [15, с. 111]. і включено до академічних шкіл тогочасної Австро-Угорщини. Дисципліни все частіше починали викладати польською мовою.

У Політехнічній школі студенти поділялися на звичайних і надзвичайних. До перших належали ті, хто закінчив гімназію або реальну школу. Надзвичайними вважали осіб, які мали понад 18 років і виявили знання, необхідні для розуміння лекцій з обраного фаху. Навчання було платним. Вихідці з бідних сімей за бездоганну поведінку й успішність звільнялися від оплати повністю або частково. Надзвичайні слухачі не звільнялися від оплати і не одержували стипендії. Після двох років навчання студенти складали іспити з кожного курсу, а після опрацювання всієї навчальної програми – дипломний іспит, на підставі якого випускник одержував звання інженера із зазначенням факультету (інженер-електротехнік, хімік тощо). Навчальний рік мав два семестри: зимовий – з 21 вересня до 31 січня та літній – з 11 лютого до 20 червня.

Наукове життя Львівського університету другої половини XIX– початку XX стст. зазнало чималих змін. Запроваджувалось викладання нових дисциплін, створювалися нові кабінети, лабораторії тощо. Викладачі університету видавали підручники та навчальні посібники, виконували цінні наукові дослідження, переважно з природознавства.

На початку 80-х років XIX ст. в університеті було створено кафедру географії, яку очолив проф. Антоній Реман (1840–1917), відомий працями з фізичної географії Карпат. Першим докторантом Антонія Ремана був українець Григорій Величко (захистив докторську дисертацію у 1889 р.).

Майже до кінця XIX ст. у Львівському університеті діяло три факультети: юридичний, філософський і теологічний. Юридичний факультет був провідним як за кількістю студентів і викладачів, так і за державними пріоритетами. Вплив релігійної політики на правову освіту був набагато меншим, ніж у попередні століття [11, с. 40]. У листопаді 1891 р., після тривалих зволікань, австрійський імператор Франц Йосиф I видав розпорядження про відкриття медичного факультету, що й відбулося урочисто 9 вересня 1894 р.

Управління західноукраїнських університетів велося як у класичних німецьких університетах за моделлю Гумбольта [15, с. 112]. Кожен із чотирьох факультетів керувався колегіальним органом – радою професорів факультету, або колегією, до якої входили декан, продекан, всі професори і два виборні представники від доцентів.

Зауважимо, що кафедр у сучасному розумінні цього слова, не було. Поняття кафедра пов’язувалося з особою професора, що читав певний курс лекцій. Проте в університеті діяли наукові заклади, або інакше інститути, які приблизно відповідають сучасному поняттю про кафедру чи кабінет. В інститутах відбувалися практичні та семінарські заняття [6, с. 216], вони мали постійні приміщення, обладнання, бібліотеки та обслуговуючий персонал. У вересні 1894 р. було утворено університетський архів, йому передано всі справи і книги, видані до 1848 р.

Педагогічний персонал Львівського університету складався з професорів, приват-доцентів, асистентів і лекторів. Право викладання в університеті або доцентуру (venia docendi) можна було отримати лише після здобуття звання доктора, проходження габілітації та затвердження Міністерством освіти у Відні. Кількісний склад викладачів і студентів університету постійно збільшувався. Університетські приміщення розширювались, бо заклади мали певну автономію [15, с. 112], як сьогодні в Україні.

Студентство Львівського університету теж поділялось на певні категорії: звичайні студенти (ординарні), надзвичайні студенти (екстраординарні) та вільні слухачі. Зазвичай вільнослухачами були жінки, які відвідували лекції за домовленістю з викладачами [14].

Навчання в університеті для переважної частини студентів було платним. На юридичному, філософському і теологічному факультетах навчання тривало чотири роки, на медичному – п’ять, на фармацевтичному відділі медичного факультету – два або три роки. Навчальний рік поділявся на два семестри: зимовий (з 1 жовтня до 20-х чисел березня) та літній (кінець квітня – кінець

липня). Студенти мали право вибору навчальних дисциплін, шо маємо і в сучасній вищій школі України.

Протягом XIX століття з'явились нові підходи у формуванні фахівців, а саме: методи навчання, організаційні форми навчальної роботи (практичні, семінарські заняття, колоквіуми та спецкурси) [6, с. 216]. Збільшилася і кількість випускників з числа українців у другій половині XIX століття, особливо вихідців з селянства перед початком Першої світової війни [1, с. 25]. Формується досить потужна національно свідома платформа, представники якої засновують у 1881 році "Руське Товариство Педагогічне" [1, с. 22]. Проте серед викладацького складу кількість українців все ж залишалась мізерною [10, с. 500]. Наприкінці XIX століття у Австро-Угорщині починається також рух за вищу освіту для жінок [14].

Висновки. В період правління династії Габсбургів на західноукраїнських землях з відкриттям Політехнічного інституту, Львівського та Чернівецького університетів відбулось становлення вищої школи. Найбільшого розквіту досягла Галичина, де виші були включені в загальноєвропейський освітній процес вже у першій половині XIX століття і зміцнились вже в часи дуалістичної монархії. На Буковині це стало можливим лише після формуванням краю як окремої адміністративної одиниці в складі Австро-Угорщини та заснування Францом-Йосифом I вишу. В Угорській Русі (Закарпатті) через політику влади не вдалось сформувати вищі навчальні заклади, всі спроби громадсько-політичних діячів створити університет були відкинуті.

Протягом XIX – на початку XX століття змінилась структура навчальних закладів, впроваджувались інноваційні підходи до процесу вивчення дисциплін, застосовувались нові методи наукових досліджень та значно розвинулась матеріально-технічна база.

У подальшому вивчення потребують питання, пов'язані з становленням та розвитком вищих навчальних закладів у першій половині XIX століття, методів управління діяльністю вишів на західноукраїнських землях та їх зв'язків з університетами в межах монархії Габсбургів.

Список використаних джерел

1. Гірняк С. Україномовна інтелігенція Галичини: передумови й особливості формування / С. Гірняк // Проблеми гуманітарних наук. Філологія. – 2013. – Вип. 32. – С. 16–37.

2. Єфремова Н.В. Історико-правові аспекти приєднання західноукраїнських земель до складу Австрійської імперії / Н.В. Єфремова // Актуальні проблеми держави і права. – 2009. – С. 189–196.

3. Карачко С. Історія Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича. Ректори [Електронний ресурс] / Степан Карачко // Платинова Буковина. – 2009. – 8 червня – Режим доступу: http://bukovina.biz.ua/news/2619/

4. Козловський Б. Імператор Франц I, який пришвидшив розвиток освіти в Галичині [Електронний ресурс] / Борис Козловський // Сайт Національного

університету «Львівська політехніка». – 2017. – 25 січня – Режим доступу: http://lp.edu.ua/news/2017/imperator-franc-i-yakyy-pryshvydshyv-rozvytok-osvity-v-galychyni.

5. Костенко І.В. Давні українські університети – носії болонських традицій / І.В. Костенко // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Політологія. Соціологія. Право. – 2012. – № 4. – С. 51–56.

6. Курило Л.Ф. Еволюція педагогічного процесу в системі університетської освіти України (XIX – початок XX стст.) / Л.Ф. Курило // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : Історичні науки. – 2011. – №4. – С. 208–225.

7. Луцький М.І. Юридичні підстави входження Галичини, Буковини та Закарпаття до складу імперії Габсбургів / М.І. Луцький // Вісник Запорізького національного університету. Юридичні науки. – 2015. – № 4(1). – С. 26–31.

8. Майор Р.І. Національно-політичні програми та вимоги українців Закарпаття у 1865–1868 рр. / Р.І. Майор // Проблеми історії країн Центральної та Східної Європи. – 2015. – Вип. 4. – С. 141–154.

9. Малацай І. Суспільно-політична діяльність Адольфа Івановича Добрянського / І. Малацай // Етнічна історія народів Європи.– 2016. – Вип. 50. – С. 24–31.

10. Мисак Н. Українська інтелігенція в Галичині наприкінці XIX – на початку XX століть: до питання взаємовідносин із владою / Н. Мисак // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. – 2013. – Вип. 23. – С. 493–509.

11. Немченко С.С. Становлення правової освіти в Україні в XVII – на початку XX століття / С.С. Немченко. //Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: юридичні науки / Херсон. держ. ун-т, Юрид. ф-т; редкол.: В. М. Стратонов (голов. ред.) та ін. – Херсон: Гельветика. – Вип. 4. – Т. 1. – 2015. – С. 36–40.

12. Павленко Г.В. Діячі історії, науки і культури Закарпаття: Малий енциклопедичний словник / Г.В. Павленко – Ужгород, 1999. – 196 с.

13. Цікаві факти з історії Чернівецького університету [Електронний ресурс] // Pogliad.ua. – 2015. – 30 березня – Режим доступу: https://pogliad.ua/news/chernivtsi/cikavi-fakti-z-istoriyi-cherniveckogo-universitetu-144982.

14. Черчович І. Жіноча освіта в Україні: історичний огляд [Електронний ресурс] / Іванна Черчович // Гендер в деталях. – 2017. – 20 червня – Режим доступу: https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/zhinocha-osvita-v-ukraini-istorichniy-oglyad-134122.html.

15. Шарата Н.Г. Методи управління діяльністю університетів у XIX столітті на західноукраїнських землях / Н.Г. Шарата // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 1. – С. 110–118.

Рекрутяк Михаил, Туряница Василий. Подготовка специалистов в высших учебных заведениях на западноукраинских землях в составе монархии Габсбургов (1772–1918 гг.)

В статье рассматривается становление высшего образования на западноукраинских землях, формы подготовки специалистов в высших учебных заведениях времен монархии Габсбургов. Анализируются место, роль и структура университетов, их научный и образовательный потенциал в процессе обучения студентов и инновационные подходы, характерные черты которых находим в современной высшей школе Украины.

Ключевые слова: *монархия Габсбургов, западноукраинские земли, кафедра, факультет, институт, университет, академия, высшая школа.*

Rekrutyak Michail, Turyanitsa Vasyl. Training specialists in higher education institutions in Western Ukrainian lands as a part of The Habsburg Monarchy (1772–1918)

The article considers the formation of higher education in Western Ukrainian lands, forms of training specialists in higher educational institutions in the times of The Habsburg Monarchy. Analyzes the place, role and structure of universities, their scientific and educational potential in the process of student`s education and innovative approaches, characteristic features of which are found in the modern higher school of Ukraine.

Keysword : *The Habsburg Monarchy, the Western Ukrainian lands, academic department, faculty, institute, university, academy, the high school.*

ПЕДАГОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ОСВІТИ

Булеза Богдана
Войтович Ярина, Макогін Оксана
Котляр Марія, Влад Олена
Повідайчик Оксана
Погорєлова Тетяна
Староста Володимир, Іваничко Інна
Хамула Юлія

УДК 364-43.444

Булеза Богдана

ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті розглядаються питання медико-соціальної роботи з різними категоріями населення. Особлива увага звертається на роботу з дітьми і молоддю. Проаналізовано поняття «медико-соціальна робота», «психологічне консультування». Підкреслюється необхідність забезпечення превентивної медико-соціальної роботи з особами, схильними до суїциду.

Ключові слова: *медико-соціальна робота, психологічне консультування, молодь, суїцид, превентивна робота.*

Постановка проблеми. Сьогодні країна переживає нелегкий період у своїй історії. Труднощі в політичному, соціально-економічному розвитку, воєнні дії на сході країни негативно позначаються на самопочутті, настрої, здоров'ї громадян, викликають розчарування, тривогу, дезорієнтацію, депресію, іноді прояви агресії. Особливо складно адекватно оцінити ситуацію і приймати правильні рішення неповнолітнім і молоді, адже у них ще не повністю сформований світогляд, немає достатнього життєвого досвіду. Вони, в першу чергу, потребують комплексної допомоги фахівців (психологів, педагогів, соціальних працівників, медиків). Останнім часом в Україні набуває поширення медико-соціальна робота, яка об'єднує зусилля багатьох фахівців. Безпосередньо становленню і подальшому розвитку інституту медико-соціальної роботи в Україні сприяло прийняття Закону України «Про соціальні послуги» (№966-IV від 19.06.2003 р.). Серед низки послуг, що надаються громадянам, які перебувають у складних життєвих обставинах, документом визначено соціально-медичні послуги – консультації щодо запобігання виникненню та розвитку можливих органічних розладів особи, збереження, підтримка та охорона її здоров'я, здійснення профілактичних заходів [1]. Отже, психологічне консультування – важлива складова медико-соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняними вченими висвітлені різні аспекти проблеми становлення інституту медико-соціальної роботи і особливостей професійної діяльності фахівців медико-соціальної сфери (І. Булах, І. Грига, Н. Зимовець, Л. Кнодель, Г. Мешко, С. Стеценко та ін.). Серед зарубіжних дослідників варто відзначити Дж. Донеллі, Б. Еріксона, А. Мартиненко, А. Козлова, М. Пейна, Н. Ричкову, Ю. Хеймінга, О. Холостову та ін. Особливості психологічного консультування розглядають Г. Бурменська, Дж. Ворден, І. Дубровіна, Р. Кочюнас, К. Роджерс та ін.

Мета статті – обґрунтувати роль психологічного консультування неповнолітніх і молоді в медико-соціальній роботі.

Виклад основного матеріалу. Медико-соціальна робота – це вид мультидисциплінарної професійної діяльності медичного, психолого-

педагогічного і соціально-правового характеру, спрямованої на відновлення, збереження та зміцнення здоров'я населення. Вона принципово змінює комплексну допомогу в сфері охорони здоров'я, оскільки передбачає забезпечення системних медико-соціальних впливів на ранніх етапах розвитку хвороби і соціальної дезадаптації, які потенційно ведуть до важких ускладнень чи інвалідності.

Базова модель медико-соціальної роботи була запропонована А. Мартиненко. Вона включає медико-соціальну роботу: патогенетичної спрямованості (робота з тими, хто часто хворіє, має виражені соціальні проблеми, обмежені фізичні можливості) і профілактичної спрямованості (люди групи підвищеного ризику, члени їх сімей) [4].

Оскільки медико-соціальна робота є мультидисциплінарним видом діяльності, вона використовує форми і методи роботи, характерні для системи охорони здоров'я (реабілітаційні, психотерапевтичні), соціального захисту населення (консультування, соціальне обслуговування в стаціонарних закладах і вдома). Крім того, використовуються методи психології та педагогіки.

Медико-соціальна робота проводиться в різних установах і закладах: медичних, соціальних, комбінованих медико-соціальних, соціально-психологічних, в закладах профілактичного спрямування (пропаганда здорового способу життя, профілактика алкоголізму, наркоманії та ін.).

Кожна людина, в тому числі дитина, може стати клієнтом медико-соціальних служб, якщо потрапляє в ситуацію чи обставини, які об'єктивно неможливо подолати власними силами (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку із старістю або станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, пережите насильство, зневажливе ставлення і негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо). За таких ситуацій вимоги перевищують звичний адаптивний потенціал людини, криють у собі або виклик, або загрозу її життєдіяльності.

У багатьох випадках в медико-соціальній роботі з молоддю психологічне консультування посідає чільне місце.

Слід відзначити, що психологічне консультування як одна з наймолодших сфер психологічної практики поки що не має чітко окреслених меж, тому під час психологічного консультування, як правило, вирішуються найрізноманітніші проблеми.

Як підкреслює Р. Кочюнас [2], психологічне консультування виникло у відповідь на потреби людей, яким не властиві якісь клінічні порушення, але ті чи інші проблеми змушують їх шукати допомоги і підтримки психолога.

Психологічне консультування – це сукупність процедур, спрямованих на допомогу людині у вирішенні проблем і прийнятті важливих рішень стосовно навчання, професійної кар'єри, шлюбу, сім'ї, вдосконалення особистості і міжособистісних взаємовідносин.

Існує багато схожих визначень, які включають кілька основних положень стосовно консультування:

1. Консультування допомагає людині зробити правильний вибір і діяти у відповідності з її власними поглядами.

2. Консультування допомагає оволодіти новими способами поведінки.

3. Консультування сприяє розвиткові особистості.

4. При консультуванні наголошується на відповідальності клієнта, тобто визнається, що незалежний індивід здатний за відповідних обставин приймати самостійні рішення, а консультант тільки створює умови, які допомагають це краще зробити.

5. Серцевиною консультування є "консультативна взаємодія між клієнтом і консультантом, яка базується на філософії «клієнт-центрованої» терапії.

Засновник цього своєрідного виду терапії американський вчений К. Роджерс [6] виділив її основні принципи: а) кожній особистості притаманна безумовна цінність і вона заслуговує на повагу; б) кожна особистість може відповідати за себе; в) кожна особистість має право обирати власні цінності і цілі, приймати самостійні рішення.

Щодо мети психологічного консультування, то визначити її непросто, можливо, правильніше вести мову про цілі консультування, які є фактично універсальними, тому що вони характерні для консультування у будь-якій соціально-психологічній службі.

Отже, психологічне консультування має на меті: сприяти змінам у поведінці індивіда, щоб він міг жити продуктивніше, відчувати вдоволеність від життя, незважаючи на всі життєві труднощі і перешкоди; розвивати вміння долати труднощі, пристосуватись до нових життєвих умов і обставин; забезпечувати ефективне запровадження життєво важливих рішень; розвивати вміння вступати і підтримувати на належному рівні міжособистісні контакти; полегшити реалізацію особистісного потенціалу індивіда.

Слід відзначити, що психологічне консультування і психотерапія мають багато спільного. Психотерапія – лікування різних психічних і соматичних захворювань за допомогою психологічних засобів впливу на емоції, самосвідомість людини. Індивідуальна і групова психотерапія передбачають (серед інших засобів впливу) психологічні консультації. Проте більшість вчених виділяють низку властивостей, які все-таки відрізняють психологічне консультування від психотерапії: консультування орієнтоване на клінічно здорову особистість; це люди, які мають життєві труднощі, проблеми, або ж люди, які загалом почувають себе непогано, але ставлять перед собою завдання подальшого розвитку особистості і вдосконалення; консультування орієнтоване на здорові якості особистості, незалежно від деяких наявних порушень: ця орієнтація базується на впевненості, що людина може змінитися, знайти способи найоптимальнішого використання своїх задатків, навіть якщо вони не дуже значні; консультування, як правило, орієнтоване на сьогодення і майбутнє; консультування не передбачає довготривалу роботу з клієнтом (всього кілька зустрічей); консультування орієнтоване на проблеми, які виникають у взаємодії особистості та середовища; в консультуванні відхиляється нав'язування цінностей клієнтам; консультування спрямоване на зміну поведінки і розвиток особистості клієнта [3; 7].

В процесі консультування можна виділити кілька взаємозв'язаних етапів.

Будь-яке консультування, як правило, починається з дослідження проблеми. На цій стадії консультант повинен намагатися встановити контакт з клієнтом, завоювати його довір'я. Необхідно уважно вислухати клієнта, проявити розуміння його проблем, спонукати його до поглибленого розгляду проблем, пошуку шляхів їх вирішення. Цей етап закінчується тим, що суть проблеми чітко визначена і зрозуміла як клієнту, так і консультанту. Уточнення суті проблеми може тривати досить довго. Це дуже важливий процес, оскільки іноді допомагає не тільки зрозуміти суть проблеми, але й виявнити причини її виникнення, навіть способи вирішення.

Етап ідентифікації альтернатив передбачає з'ясування і відкритого обговорення можливих альтернатив вирішення проблеми. Консультант спонукає клієнта до роздумів щодо можливих варіантів вирішення проблеми, які є найбільш реальними.

Етап планування допомагає здійснити критичну оцінку вибраних альтернатив вирішення проблеми. В процесі планування шляхів реалістичного вирішення проблеми необхідно допомогти клієнту зрозуміти, що, на жаль, не завжди і не всі проблеми можуть бути позитивно вирішені.

В процесі послідовної реалізації запланованого консультант допомагає клієнту будувати діяльність з урахуванням всіх обставин, витрат часу, можливих невдач. Особливо важливо підтримати людину, яка переживає часткові труднощі у реалізації запланованого, допомогти спрямувати зусилля на досягнення кінцевої мети.

Процес консультування завершується етапом оцінки і зворотного зв'язку. Консультант разом з клієнтом оцінюють рівень досягнення мети і узагальнюють результати.

Важливе значення в консультативній роботі має психологічний анамнез.

Існують різні схеми формування психологічного анамнезу. В роботі з неповнолітніми доцільною є інформація про особливості дитинства, підліткового віку, юності (обставини народження, можливі травми, черговість народження, наявність молодших братів, сестер, основні вихователі, найбільш значимі події в сім'ї, навчальні успіхи в школі, взаємовідносини з ровесниками, знайомими старшого віку, батьками, вчителями, економічні умови життя, хвороби, вживання алкоголю і т.п.). Цю інформацію спеціаліст може легко отримати з наявної документації і безпосереднього спілкування.

Якість консультативного контакту залежить від двох важливих факторів: терапевтичного клімату і навичок консультанта в організації спілкування [3]. Терапевтичний клімат, у свою чергу, включає кілька емоційно значимих елементів: місце консультування, розташування консультанта і клієнта в просторі, структурування визначеного для консультування часу, створення атмосфери взаємного довір'я, емпатії і поваги до клієнта.

Особливої уваги консультанта вимагають індивіди, які перебувають у стані депресії. Якщо депресія незначна, то індивід ще може працювати, виконувати щоденні обов'язки, але робить все це без задоволення. При загостренні депресії людина стає байдужою майже до всього, вона вважає себе невдахою, бездарністю, самооцінка сильно знижується.

При депресії люди часто прагнуть контактів з іншими, бажаючи отримати від них допомогу, проте їх пригнічений настрій іноді відштовхує від них оточуючих, зумовлює невдачі в налагодженні міжособистісних стосунків. Внаслідок цього, депресія ще більше посилюється і відбувається поступовий відхід від людей, заглиблення у свій внутрішній світ, переживання.

На початковій стадії консультативної роботи з такими людьми консультант повинен проявити активність. До речі, іноді депресивний клієнт є настільки пасивним, що з великими труднощами спеціалісту вдається з'ясувати суть його проблем.

У випадках гострої депресії необхідні досить часті консультативні зустрічі (не менше 1-2 разів щотижня). Проте навіть в цих складних випадках консультант не може брати на себе відповідальність вирішити всі проблеми депресивного клієнта, підбадьорювати його, запевняти, що все буде добре. Це може тільки загострити депресію.

Завдання консультанта в роботі з депресивними клієнтами полягає в тому, щоб підтримати їх, допомогти в психологічному поясненні труднощів. Сам факт, що консультант готовий боротися з депресією, зміцнює надію клієнта, нейтралізує відчай. Підтримка і розуміння зменшують страждання, переживання клієнта, допомагають відновити самоповагу, іноді змінити установку в ставленні до оточуючих людей на позитивну.

З метою відновити віру клієнта у власні сили і можливості необхідно звертати його увагу на ті сфери, в яких він найбільш компетентний, на його колишні досягнення.

Зауважимо, що людина в стані депресії особливо схильна до суїциду. На жаль, останнім часом в Україні частими є випадки суїциду серед неповнолітніх. Серед умов, які сприяють спробам вчинити самогубство виділяють: зростання стресу до такого рівня, який важко перенести конкретному індивіду; нездатність подолати стрес самому чи зі сторонньою допомогою [5]. Як правило, рішення про самогубство дуже рідко виникає спонтанно. В більшості випадків людина безпосередньо чи опосередковано виражає свої наміри у спілкуванні з близькими, друзями. Особливо часто це буває при втраті змісту життя, перспектив на майбутнє, при кризах в міжособистісних стосунках.

Далеко не всі люди в стані депресії здійснюють самогубство, в той же час переважна більшість самогубств має місце саме під час перебування людини в стані депресії.

Іноді вважають, що обговорення з клієнтом під час консультування можливості самогубства тільки прискорить здійснення його намірів. Проте практика показує, що бесіда на цю тему, навпаки, зменшує вірогідність реалізації намірів суїциду. Обговорюючи з клієнтом можливість самогубства, консультант доводить йому цим, що здатний сприйняти і зрозуміти його думки. Інша справа – чи варто це робити, можливо, існують все-таки інші шляхи вирішення проблем. Їх треба намагатися відшукати разом з клієнтом.

При консультуванні депресивних клієнтів надзвичайно важливо оцінити їх схильність до суїциду і прийняти заздалегідь відповідні заходи стосовно попередження самогубства. Практика показує, що ризик вчинення самогубства

особливо значний в тих випадках, коли людина вже обрала спосіб і засоби самогубства, які не є занадто недоступними. В окремих випадках в роботі з такими особами недостатньо психологічного консультування, слід звернутися за допомогою до медиків.

Висновки. В реалізації завдань медико-соціальної роботи важливе значення має взаємодія медиків, психологів, педагогів, соціальних працівників.

Перспективи подальших розвідок. Подальшого дослідження вимагають питання організації такої взаємодії, особливості психологічного консультування неповнолітніх в процесі медико-соціальної роботи.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про соціальні послуги» (№966-IV від 19.06.2003 р.) // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003. – №45. – С. 358.
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования/ Р.Кочюнас. – М.: Прогресс, 1999. – 173 с.
3. Corey G. Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy / G.Corey. – Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1992. – 191p.
4. Мартыненко А. В. Теория и практика медико-социальной работы : учеб. пособие / А. В. Мартыненко. – М. : Гардарики, 2007. – 159 с.
5. Pretzel P. Understanding and Counseling the Suicidal Person / P.Pretzel. – Nashville, Tenn.: Abingdon Press, 1992. – 117p.
6. Rogers. C. On Becoming a Person / C.Rogers. – Boston: Houghton Miffin, 1961. – 203 p.
7. Worden J. Grief counseling and grief therapy / A handbook for the mental health practitioner / J.Worden: Springer Publishing Company, Incorporated, 2008. – 248 p.

Булеза Богдана. Психологическое консультирование молодёжи в процессе медико-социальной работы

В статье рассматриваются вопросы медико-социальной работы с различными категориями граждан. Особое внимание уделено работе с несовершеннолетними и молодёжью. Проанализированы понятия «медико-социальная работа», «психологическое консультирование». Подчёркивается значение превентивной медико-социальной работы с индивидами, склонными к суициду.

Ключевые слова: *медико-социальная работа, психологическое консультирование, молодёжь, суицид, превентивная работа.*

Buleza Bohdana. Psychological counseling of youth in medical-social work

In this article the questions of medical-social work with different categories of population are discussed. Special attention is paid to the work with young people. The meaning of the term "social and medical work" is discussed, the definition of psychological counseling is proposed. The importance of medical and social preventive work with suicidal persons is underlined.

Key words: *medical and social work, psychological counseling, youth, suicide, preventive work.*

УДК 371.1

Войтович Ярина,
Макогін Оксана

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ НА БАЗІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Проаналізовано особливості організації виробничої практики студентів-будівельників на базі навчального закладу. З'ясовано, що перспективним видом практики на базі комп'ютерної лабораторії є робота з проектами у будівництві. Розглянуто можливості організації роботи молодіжного будівельного загону щодо підготовки закладу до нового навчального року. Під час виробничої практики студентів-будівельників на базі навчального закладу запропоновано інноваційний вид професійно-практичної підготовки – експертну практику.

Ключові слова: *виробнича практика, професійна діяльність, практиканти, фахівці будівельного профілю.*

Постановка проблеми. Практика є невід'ємною складовою частиною процесу підготовки майбутніх будівельників. Метою виробничої практики є оволодіння студентами сучасними методами та формами організації праці у галузі будівництва, отримання знань, професійних вмінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних умовах. Практика дає можливість закріпити та розширити теоретичні знання та придбати виробничі навички, ознайомитися з призначенням, областями застосування, конструктивними особливостями, специфікою експлуатації машин і механізмів, засобів малої механізації; сучасними методами і засобами виконання основних технологічних процесів будівельних робіт; застосуванням матеріалів, конструкцій, машин, обладнання, інструментів; правилами техніки безпеки і охорони праці.

У сучасних умовах професійно-практична підготовка майбутніх будівельників покликана забезпечити багатопрофільність фахівця, його мобільність, готовність до зміни виду або змісту професійної діяльності. Для підготовки конкурентоспроможних фахівців необхідно створити добре організоване освітнє середовище. Ключові компетенції сучасного фахівця у галузі будівництва задаються основними замовниками – роботодавцями, державою і суспільством.

Проблема активізації навчального процесу в коледжах, які готують фахівців у галузі будівництва, досліджувалась у працях Ю. Бадюка. Дослідником виявлено, що діапазон засобів інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів досить широкий і різноманітний. До них, насамперед, відносяться проблемно-комунікативні завдання, пізнавально-дослідницькі проекти, навчальні дискусії, ділові ігри тощо [1].

М. Михнюк [4] теоретично обґрунтувала та розробила комплексне методичне забезпечення модульного курсового професійно-технічного навчання і підвищення кваліфікації робітників будівельного профілю, що включає інтегровані програми, комплекти дидактичних модулів, робочі навчальні плани, засоби письмового інструктування (алгоритми дій, інструкції, інструктивні картки, технологічні картки, опорні схеми та конспекти, тести, критерії оцінювання навчальних досягнень), методичні рекомендації щодо засвоєння дидактичних елементів.

О. Гулай [2] доведена необхідність загального системного підходу до формування професійної компетентності фахівців-будівельників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів – молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр – у ланцюгу "ліцей – коледж– технічний університет" з урахуванням потреб виробництва у спеціалістах вказаних рівнів. Актуальним є інтеграційне перетворення традиційного змісту освіти, встановлення взаємо зв'язків та угод.

Розглядаючи особливості впровадження нових інформаційних технологій у ВНЗ, які готують майбутніх будівельників, А. Литвином [4] була виявлена суперечність між необхідністю використання прикладного програмного забезпечення у будівельній галузі та недостатньою підготовкою майбутніх будівельників до його практичного використання. Нові освітні стандарти передбачають освоєння студентами основ проектування з використанням автоматизованих та інформаційних систем. Для цього кожен викладач повинен не тільки мати навички роботи з комп'ютером, а й активно використовувати комп'ютерну техніку в навчальному процесі. Виникає необхідність в оснащенні аудиторій сучасною комп'ютерною технікою та прикладним програмним забезпеченням.

Проте, незважаючи на низку досліджень, проблема професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі будівництва залишається недостатньо дослідженою. Поза увагою знаходиться наукове обґрунтування організації виробничої практики студентів-будівельників на базі навчального закладу.

Мета статті – проаналізувати особливості організації виробничої практики студентів-будівельників на базі навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Практика є одним з найважливіших видів навчальної роботи, вона покликана максимально підготувати майбутніх будівельників для практичної роботи, підвищити рівень їх професійної підготовки, забезпечити набуття навичок роботи в трудових колективах. Зміст навчання повинен відповідати тенденціям розвитку галузі, інакше освіта буде мати «наздоганяючий» характер.

Проходження виробничої практики відбувається на базах виробничих підприємств, з якими попередньо укладаються відповідні двосторонні угоди. Під час виробничої практики студентами вирішується низка завдань: засвоєння новітніх технологій організації виробництва; опанування прийомів та методів роботи із сучасними інструментами та контрольно-вимірювальними приладами; опрацювання питань з економіки, стандартизації та організації науково-дослідної і проектно-конструкторської роботи; вивчення питань охорони праці, правила техніки безпеки та шляхи збереження довкілля в

процесі виробництва [5]. Разом з тим ми розглядаємо особливості організації виробничої практики студентів-будівельників та варіативні можливості проходження виробничої практики на базі навчального закладу.

Одним з варіантів виробничої практики майбутніх фахівців з будівництва на базі навчального закладу є науково-дослідні будівельні лабораторії. Тут студенти долучаються до експериментальних досліджень та виконують будівельні завдання, зокрема, використання спеціального лабораторного обладнання та інструментальне обстеження реального об'єкта. Під час практики студенти навчаються користуватися спеціальними приладами та інструментами; виявляти дефекти у конструкціях та фіксувати їх; ознайомлюються зі способами ремонту та відновлення будівель; набувають навичок при вирішенні конкретного практичного завдання.

Останнім часом зросла потреба у фахівцях, які здійснюють роботи з визначення вартості виконаних будівельних робіт. Тому під час виробничої практики студентів-будівельників на базі навчального закладу пропонуємо інноваційний вид професійно-практичної підготовки ― експертну практику. Під час такої практики студенти освоюють особливості проведення будівельно-технічних експертиз з питань визначення вартості будівельно-монтажних робіт із застосуванням підвищуючих коефіцієнтів, які враховують вплив умов проведення будівельних робіт. При проведенні таких експертиз необхідно досліджувати кошторисну та виконавчу документацію. Під час експертної практики проводиться дослідження виконавчих документів з визначенням вартості фактично виконаних робіт. Практикантам необхідно дослідити, чи були ці коефіцієнти передбачені проектом організації будівництва, дефектним актом або узгоджені з проектною організацією та замовником. У разі, якщо не подано документи про узгодження коефіцієнтів, треба дослідити, чи мали місце чинники, що ускладнюють проведення будівельно-монтажних робіт. На будівництві діє низка чинників, що ускладнюють умови виробництва робіт, а саме: обмежені умови будівельного майданчика; рух будівельного транспорту й техніки вузькими проїздами в одній схемі з транспортом заводу, що діє; виконання монтажних робіт з «коліс» через відсутність майданчика для складування матеріалів; наявність об'єктів, що прилягають і діють, вимагають застосування підвищених заходів та обмежень з метою захисту будівель від пошкодження, виключення можливого падіння матеріалів і виконання умов техніки безпеки. Тому при проведенні експертиз, пов'язаних з визначенням вартості фактично виконаних робіт, особливо на об'єктах, які фінансуються за рахунок державного бюджету, необхідно, крім виконаних обсягів, перевіряти також фактичні умови проведення робіт, наявність проекту організації будівництва, відповідних обґрунтувань та узгоджень із замовником і проектною організацією підвищуючих коефіцієнтів. Усі викладені факти дають підставу застосовувати до норм витрат праці будівельників і норм часу експлуатації машин наведені в збірниках ресурсних елементних кошторисних норм, які застосовуються для визначення потреби в матеріально-технічних і трудових ресурсах.

Ще одним видом практики на базі комп'ютерної лабораторії є робота з проектами у будівництві. Під час практики студенти опрацьовують будівельний проект, застосовуючи інструменти, техніки і методи запуску, планування, виконання, контролю і завершення проекту, розбираючись у суті цих інструментів та принципах їх самостійного застосування на практиці. Для управління проектами в будівництві необхідно засвоїти прикладне програмне забезпечення Microsoft Project Online та Office 365. Під час такої практики вивчаються питання ініціації проектів, інвестиційного та юридичного аналізу проектів в будівництві, організації процесів управління будівельними проектами, створення команди проекту та побудова ефективної роботи команди. За результатами такої практики студенти зможуть самостійно здійснювати комплексне управління складними будівельними проектами; освоїти систему програмних продуктів Microsoft (Microsoft Project + Office 365) для управління проектами та автоматизації бізнес – процесів в проекті; здійснювати управління не тільки термінами проекту та обсягами робіт, але й повноцінно керувати економікою та бюджетом проекту; підвищувати його рентабельність; створювати ефективну команду та вирішувати конфліктні ситуації будь-якої складності при реалізації проекту; оволодіти навичками та інструментами з управління будівельними проектами; систематизувати наявні знання з управління проектами та отримати нові знання з передових методик управління проектами; розробляти план та графік будівельного проекту в Microsoft Project Professional; налаштовувати звіти по проектах в PowerBI; розраховувати інвестиційні дані стосовно проекту; робити аудит виконання проекту та розробляти варіанти поліпшення планів реалізації проекту; «читати» креслення та розуміти кошториси; розробляти регламенти комунікацій між замовником, генпідрядником та підрядниками в проекті тощо.

Ще одним видом практики на базі навчального закладу є організація роботи молодіжного будівельного загону, робота якого спрямована на проведення різного роду будівельних та ремонтних робіт щодо підготовки закладу до нового навчального року.

Таким чином, усі види практичної підготовки з майбутньої спеціальності сприяють самореалізації студентів. Щодо особливих професійних вимог до якостей майбутнього фахівця у галузі будівництва, то він повинен: забезпечувати виробництво будівельно-монтажних робіт відповідно до проекту виробництва робіт, робочих креслень, вимог нормативних документів і термінів здачі об'єкта; організовувати роботу майстра з приймання і складання матеріалів, конструкцій, раціонального використання будівельних машин, транспортних засобів, розстановки і видачі завдань бригадам і ланкам; контролювати послідовність робіт, усуваючи порушення технології і забезпечуючи якість будівельно-монтажних робіт; контролювати дотримання вимог з охорони праці, протипожежної безпеки, захисту довкілля; користуватися покажчиком державних стандартів та нормативною документацією. Молодший бакалавр у галузі будівництва повинен знати: технологію та організацію будівельного виробництва, проектно-кошторисну документацію на об'єкти, що будуються, будівельні норми і правила на

виробництво і приймання будівельно-монтажних робіт; конструктивні рішення будівель і споруд, основи розрахунку будівельних конструкцій; трудове законодавство, правила і норми з охорони праці, шляхи захисту довкілля; економіку, організацію праці, планування роботи на ділянці, основи управління трудовим колективом, єдині норми і розцінки, чинні положення про оплату праці.

Таким чином, проаналізувавши підготовку майбутніх будівельників у коледжах, ми виявили такі особливості різних видів виробничої практики. Розглядаючи особливості щодо організації виробничої практики під час підготовки молодшого бакалавра у галузі будівництва на основі власного досвіду, нами виявлено, що усі види практик повинні відповідати вимогам поетапності, інтегративності, ступеневості та неперервності. Зокрема, особливості організації виробничої практики зумовлені оптимізацією зв'язків з виробництвом, врахуванням сучасних вимог ринку праці; впровадженням сучасних технологій будівництва тощо.

Перспективами подальших пошуків є визначення педагогічних умов виробничої практики майбутніх будівельників.

Список використаних джерел

1. Бадюк Ю.В. Формування фахових знань майбутніх молодших спеціалістів будівельного профілю засобами ділових ігор. Рукопис. Чернігів, 2009.

2. Гулай О. Особливості ступеневої підготовки фахівців будівельного профілю// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 4. – С.100–106.

3. Литвин А.В. Інформатизація навчального процесу у ПТНЗ будівельного профілю: монографія. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 168 с.

4. Михнюк М.І. Організація модульного курсового професійно-технічного навчання і підвищення кваліфікації робітників будівельного профілю: метод. рекомен. – Київ: Основа, 2006. – 67 с.

5. Якимович Т.Д., Макогін О.В. Форми і методи оцінювання результатів виробничої практики /Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр., 2016. Вип. 45. – Київ; Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2016. – С. 355–359.

Ярина Войтович, Елена Макогин. Организация производственной практики студентов-строителей на базе учебного заведения

Проанализированы особенности организации производственной практики студентов-строителей на базе учебного заведения. Выяснено, что перспективным видом практики на базе компьютерной лаборатории является работа с проектами в строительстве. Рассмотрены возможности организации работы молодежного строительного отряда по подготовке учреждения к новому учебному году. Во время производственной практики студентов-строителей на базе учебного заведения предложено инновационный вид профессионально-практической подготовки – экспертную практику.

Ключевые слова: *производственная практика, профессиональная деятельность, практиканты, специалисты строительного профиля.*

Yarina Vojtovich, Elena Makogin. Organization of manufacturing practice of construction students on the basis of educational agency

The peculiarities of organization of production practice of students-builders on the basis of educational institution are analyzed. It is revealed that the perspective kind of practice on the basis of a computer laboratory is work with projects in construction. The possibilities of organizing the work of the youth building detachment regarding the preparation of the institution for the new academic year are considered. During the manufacturing practice of students-builders on the basis of educational institution an innovative kind of professional-practical training __ expert practice was offered.

Key words: *industrial practice, professional activity, trainees, specialists in construction.*

УДК 378.147

Котляр Марія,
Влад Олена

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ У МАГІСТРІВ ОСВІТНЬОГО НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ

У статті визначено сутність професійно значущих якостей майбутніх педагогів. Професійно значущі якості є важливою характеристикою готовності фахівців, в тому числі майбутніх магістрів освітнього напряму підготовки, до майбутньої професійної діяльності. Самооцінка розглядається в якості важливої умови формування професійно значущих якостей педагога.

Ключові слова: *професійно значущі якості, магістри, освітній напрям підготовки, вища школа.*

Постановка проблеми. В умовах сучасної освітньої парадигми підготовка педагогів нового типу стає найважливішою не тільки для освіти, але і для всієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство.

Соціальна ситуація, що склалась, якісно, по-новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає наукового переосмислення цінностей системи, формування професійно значущих якостей вчителя, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищій школі.

Науковці підкреслюють, що нині зростають вимоги не тільки до професійної підготовки майбутніх фахівців, але й до їх особистісних якостей, здатних забезпечувати успішність адаптації та можливість самореалізації людини у світі, що динамічно змінюється [3, с. 33].

У зв’язку з вищезазначеним виникає протиріччя між вимогами, які суспільство висуває до вчителя, та якістю його професійної підготовки у вищому закладі освіти, показником якої виступають сформовані професійно значущі якості майбутнього педагога.

Аналіз досліджень і публікацій. У довідковій літературі професійні значущі якості визначаються як окремі динамічні властивості особистості, її психічні та психомоторні особливості (виражені рівнем розвитку відповідних процесів), а також фізичні якості, які відповідають вимогам певної професії і сприяють успішному оволодінню нею [5, с. 144].

У окремих джерелах як тотожний використовується термін «професійно важливі якості». Під такими розуміють “усю сукупність психологічних якостей особистості, а також цілу низку фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання і реальної діяльності” [4, с. 223]. Конкретний перелік цих якостей для кожного виду діяльності специфічний (за їх складом, за необхідним ступенем вираженості, за характером взаємозв’язку між ними) і визначається за результатами психологічного аналізу діяльності та складання її професіограми і психограми.

На думку В. Бодрова, значення професійно значущих якостей в успішності оволодіння особистістю професійною діяльністю полягає в тому, що в них проявляються ті основні характеристики структури особистості, які визначають психологічні особливості системи певної діяльності: мотиваційні, емоційно-вольові, психомоторні, когнітивні [там само, с. 96].

Наведемо трактування поняття "професійно значущі якості" за українським педагогічним словником. Професійно значущі якості – це сукупність соціально-психологічних, психофізіологічних і антропометричних властивостей індивіда, що забезпечує високу ймовірність успішності його професійного становлення і діяльності. Професійно значущі якості складають цілісну структуру, яка відображає узагальнені психологічні вимоги професії до особистості фахівця. Професійно значущі якості є одними з найважливіших і головних чинників професійної придатності, вони не тільки характеризують певні здібності, але і органічно входять в їх структуру, розвиваючись в процесі набуття знань, умінь і навичок, а також діяльності. При вивченні професійно значущих якостей варто враховувати і те, що деякі з них можуть бути природними та відносно стабільними (наприклад, типологічні властивості нервової системи), інші навпаки, підлягають розвитку і тренуванню (психічні якості). Тому спеціально спрямоване формування та вдосконалення таких якостей і їх коригування може активно проводитися у підготовці до майбутньої діяльності.

У літературі розкрито різні підходи до класифікації професійно значущих якостей педагога. Так, І.А. Зязюн вказує на те, що майбутньому вчителю необхідно працювати "над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм, впевненість у собі як в учителеві, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість)" [8, с. 50].

В.О. Сластьонін виокремлює такі професійно значущі якості вчителя: інтерес і любов до дитини, як відображення потреби в педагогічній діяльності, справедливість, педагогічна пильність та спостережливість, педагогічний такт, педагогічна уява, товариськість, вимогливість. наполегливість, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримка, врівноваженість, професійна працездатність [11].

Ю.К. Бабанський найважливішими особистісними якостями вчителя вважає: ідейно-політичний, культурний кругозір, суспільну активність, почуття нового, потребу працювати з дітьми, наполегливість, педагогічний такт, педагогічне орієнтування, вимогливість, самооцінку, знання свого предмета, вміння розвитку мислення школярів, навички навчальної праці, інтерес до предмета, вміння забезпечити індивідуальний підхід до учнів під час навчання та виховання, вміння організувати позакласну роботу з предмета [1].

В дослідженні Н.В. Кузьміної виокремлено п'ять груп якостей, зумовлених відповідними видами діяльності вчителя: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські [6].

Отже, професійно значущі якості є важливою характеристикою готовності фахівців, в тому числі майбутніх магістрів освітнього напряму підготовки, до майбутньої професійної діяльності. З досвідом роботи, за умови постійного саморозвитку і самовдосконалення вчитель стає професіоналом і майстром педагогічної діяльності.

Мета статті полягала у визначенні сутності професійно важливих якостей майбутніх педагогів та умов їх формування в процесі підготовки у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, якість особистості – це існуюча тривалий час характеристика, яка притаманна поведінці індивіда в різноманітних ситуаціях. ”Якість спеціаліста – це сукупність найбільш суттєвих, відносно стійких його властивостей та характеристик, що обумовлюють готовність до виконання певних соціальних та професійних функцій” [11, с. 24].

Отже, професійно значущі якості особистості – це суттєві психологічні характеристики, до яких певна професійна діяльність висуває підвищені вимоги. Високий рівень розвитку професійно значущих якостей особистості при сформованій позитивній мотивації є важливою умовою, що забезпечує його високу продуктивність у професійної діяльності. “Професійно значущі якості особистості – це постійно закріплене ставлення до своєї професії, праці, природи, речей як певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, в якій ці стосунки реалізуються” [7, с. 33].

Проаналізувавши лише деякі підходи, можна побачити, що серед вчених не існує єдиної думки щодо питання про структуру необхідних педагогу професійно значущих якостей особистості. Одні наполягають на важливості моральних якостей; інші – на професійній компетентності (фахова, психолого-педагогічна, методична); професійно-педагогічних здібностях як важливих характеристиках успішності освоєння та виконання діяльності: перцептивність, динамізм, оптимізм, емоційна лабільність, комунікативність, креативність тощо.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що структуру професійно значущих якостей утворюють особистісні та індивідуально-типові особливості фахівця. Зважимо на те, що відомий вчений І. Бех до структурних компонентів педагога відносить спрямованість особистості, систему цінностей, мотиви вибору професії, педагогічні установки, ставлення педагога до своєї професії, усвідомлення і самооцінка своїх професійних якостей, особливості емоційної сфери, здатність до аналізу професійної діяльності тощо [17, с. 291].

У будь-якому разі всі названі якості є справді важливими для успішної професійної педагогічної діяльності. Тому нами виокремлено ті якості, які, на нашу думку, актуалізовані сучасними суспільними викликами. Насамперед, йдеться про гуманістичні якості, такі, як емпатія, такт, толерантність, вміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, справедливість тощо, без яких неможлива робота з людьми. Їх актуальність обумовлена розбудовою сучасної вітчизняної освіти на гуманістичних засадах.

Ще однією важливою якістю для сучасного педагога, на нашу думку, є мобільність. У словнику іноземних мов "мобільність" визначається, як "1) рухливий, здатний до швидкого пересування та дій; 2) переносно – енергійний, діяльний" [12, с. 364]. Українські вчені визначають професійну мобільність як "здатність швидко змінювати види праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку із змінами техніки і технології виробництва" [9, с. 194].

Мобільність особистості (соціальна, професійна) проявляється в її здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності та перебудови стереотипів, які склалися раніше. При цьому вона передбачає:

- відкритість людини по відношенню до нового, впевненість у своїх силах в процесі його засвоєння;
- широту і багатогранність мислення, здатність переходити від одного способу діяльності до іншого;
- гнучкість настанов особистості, які дозволяють регулювати свої дії в умовах, що змінюються;
- критичність особистості, здатність адекватно оцінювати свої результати і намічати нові перспективи.

Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до всього нового, але при цьому критичне осмислення запропонованого, вміння підібрати найбільш ефективну для вирішення педагогічної задачі технологію – все це визначає, характеризує мобільність педагога.

Але найбільш важливою професійно значущою якістю педагога є комунікативність, тому що вміння спілкуватися є базовою вимогою до професійної педагогічної діяльності.

У вузькому розумінні під комунікативністю (комунікативною компетентністю) розуміють здатність організовувати процес інформаційного обміну між людьми, налагоджувати ефективну педагогічну взаємодію. Комунікативна компетентність – це вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим. Ці вміння допомагають зрозуміти інших (учнів, учителів, батьків).

Для сучасного педагога комунікативність – це не лише здатність до педагогічного професійного спілкування, це здатність до "мудрості" встановлення зв'язку між поколіннями, носіями різних культур.

Сучасний учитель повинен одночасно усвідомлювати себе носієм національних цінностей і мати планетарне мислення. За своєю природою – це новий погляд на світ, його проблеми, можливі шляхи їх вирішення, боротьба за виживання людства, збереження довкілля, шлях до миру й благоденства, відмова від застарілих стереотипів і норм, від усіх видів егоїзму. Це мислення, спрямоване на усвідомлення цілісного, взаємопов`язаного та взаємозумовленого світу.

Необхідність формування в майбутніх учителів полікультурності пов'язана з тим, що на початку XXI століття все більш нагальною постає проблема мирного співіснування й продуктивного співробітництва людей різних націй, віросповідань, прибічників різноманітних стилів життя, представників різних

культур, – тобто проблема діалогу культур. Тенденції розвитку світового співтовариства свідчать про те, що у глобальному масштабі єдиним шляхом до прогресу людства є інтеграція на рівні виробництва, споживання, формування національної самосвідомості, розвитку міжкультурних зв'язків. Багато людей сприймають культуру ідентичності у мультиполярному просторі не як дещо гарантоване, а як суперечливе і процесуальне. Водночас сприймання розбіжностей між культурами веде до необхідності міжкультурного діалогу.

Діалог культур поступово стає визначальним у різних сферах нашого життя. Однак найбільш важливим він є для формування пріоритетів розвитку сучасної освіти. З одного боку, це формування в суб`єктів навчання толерантності по відношенню до інших людей, їхніх традицій, звичок, національних цінностей тощо. З іншого – гуманітаризація освіти, зокрема необхідність опанування іноземними мовами.

Полікультурна компетентність педагога актуалізується також специфікою Карпатського регіону, де компактно проживають представники різних національних культур.

Важливою умовою формування професійно важливих якостей особистості майбутнього педагога є адекватна самооцінка.

Самооцінка в процесі формування професійно значущих якостей вчителя грає виключно важливу роль. Без самооцінки важко або навіть зовсім неможливо самовизначитися в житті. Адекватна самооцінка передбачає критичне ставлення до себе, постійне примірювання своїх можливостей до вимог, які висуває життя, вміння самостійно ставити перед собою цілі, які можуть бути досягнуті, суворо оцінювати хід своїх думок та їх результати, старанно перевіряти здогадки, які висуваються, вдумливо зважувати на всі докази "за" і "проти", відмовлятися від гіпотез та версій, які не виправдалися.

Основні знання про себе людина отримує внаслідок порівняння своєї поведінки з поведінкою інших людей, усвідомлення оцінок, які дають їй інші люди, колектив людей, в якому вона живе і працює або навчається.

Слід зазначити, що здатність до оцінки себе як майбутнього професіонала стихійно не формується. Більшість студентів молодших курсів педагогічних спеціальностей вищої школи ще не має досвіду професійної діяльності, тому вперше студент оцінює себе як педагога під час проходження педагогічної практики, коли він на ділі знайомиться із своєю майбутньою професією. На основі аналізу власних успіхів і невдач, оцінювання іншими людьми, порівняння з професіоналами відбувається розвиток самооцінки у бік її адекватності, і, разом з тим, розвивається потреба в постійному самоаналізі, в професійній рефлексії.

На нашу думку, необхідно проводити педагогічні та психологічні тренінги. Ми виходимо з того, що тренінг – це активний метод навчання в тренувальному режимі роботи, який позитивно впливає на розкриття й вдосконалення особистісного потенціалу майбутніх учителів, на коректування засобів впливу та взаємодії вербального і невербального самовиявлення. Цей метод сприяє активізації рефлексії особистісних можливостей студентів, розвиткові адекватної самооцінки, комунікативних вмінь, формуванню емоційної

гнучкості майбутніх учителів, їх професійної мобільності тощо. Під час проведення тренінгів можна використовувати такі групи прийомів:

- "програвання" різних моделей поведінки учнів та вироблення навичок правильного реагування на них;
- згадки про свої учнівські контакти з учителем для того, щоб уявити цілі вчителя і свої думки та дії у відповідь;
- уявлення себе на місті учня, опис картини його розумової діяльності під час виконання завдання, пояснення вчителя;
- самозвіти – свідоме контролювання у себе рефлексії;
- тренування в рефлексуванні протягом навчальної роботи;
- осмислення того, як сприймають тебе учні як особистість й формування уявлення про зустрічні рефлексії;
- вправи на самооцінку і порівняння з оцінкою інших;
- аналіз причин "успішного" і "неуспішного" застосування рефлексивної інформації (накопичення досвіду);
- усвідомлення того, що рефлексія може бути діючим інструментом комунікації та запобігання конфліктів;
- застосування правила: якщо розміркування, роздумування, аналіз результатів не привели до задовільного рішення, необхідно уточнити свої цілі, враховуючи цілі інших учасників комунікації;
- усвідомлення, аналіз і контроль результатів рефлексії;
- спостереження проявів рефлексії в інших осіб та уявлення про їх результати.

Отже, тренінгова практика може мати кілька різновидів, які містять різні вправи, що входять як у психологічний, так і в педагогічний тренінг, останній містить також розв'язання педагогічних задач. Під час проходження педагогічної та переддипломної практик нами були запропоновані вправи на розвиток рефлексивного мислення студентам-магістрам фізичного факультету освітнього напряму підготовки.

Перша з них полягає в тому, що кожен студент повинен на картці написати одним словом та /або зобразити кілька фактів зі свого життя, які він вважає найбільш значущими. Це можуть бути його захоплення, найважливіші дати біографії, члени сім`ї, друзі та інше. Потім кожен член групи обирає собі партнера за критерієм спільності і віч-на-віч, у формі діалогу між ними проходить бесіда. Студенти ставлять один одному уточнюючі запитання, намагаючись як можна більше дізнатися один про одного. Наприкінці кожен студент представляє свого партнера іншим студентам групи.

Друга вправа полягає в тому, що кожен студент оцінює себе – описує свої сильні і слабкі професійно значущі якості. Те ж саме він пише про одного зі студентів групи, обраного методом жеребкування. Автори робіт не вказуються. Після цього викладач зачитує обидві характеристики, і всі студенти дають оцінку, який з двох описів більш правильний. Цінність цієї вправи полягала в тому, що студенти виявляють, чи адекватна їх самооцінка і як їх оцінюють оточуючі.

Третя вправа полягала в тому, що кожен студент описує проблеми, з якими він стикається на шляху до професійної майстерності. Після цього викладач зачитує кожну роботу, не називаючи автора, і вся група обговорює, в чому проблема, яким чином можна допомогти студенту, що він повинен робити, на що звертати більше уваги. Ця робота повинна змусити кожного студента замислитися над тим, а що саме він робить для формування своїх професійно значущих якостей, як він працює над собою.

Четверта вправа полягала в тому, що кожен студент групи впродовж періоду проходження педагогічної практики складає звіт "Моя професійна майстерність". В ньому вказує, що було зроблено впродовж минулого тижня для її формування. Ми вважаємо, що така робота сприяє формуванню адекватної самооцінки, усвідомленню студентами своїх особистісних властивостей та можливостей.

Слід зазначити, що для розвитку адекватної самооцінки важливе місце посідають заняття з дисциплін психолого-педагогічного циклу: на них студенти складають педагогічні оповідання, підбирають логічні вправи та цікавий матеріал до визначених тем, виконують творчі роботи, розробляють комплекси наочності тощо, які оцінюють не тільки викладачі, але й самі студенти. Майбутні педагоги мають змогу порівняти самооцінку з оцінкою викладача та інших студентів, проаналізувати, наскільки їх думки співпали.

Орієнтація студентів на формування адекватної самооцінки сприяє появі в них потреби у самовдосконаленні, яка з'являється в міру того, як вони усвідомлюють, що жодна навчальна предметна програма не може передбачити і врахувати всі особливості індивіда, можливості його розвитку. У зв'язку з цим робота з орієнтації майбутніх учителів іноземної мови на самооцінку власної професійної майстерності має проводиться не тільки на заняттях з психолого-педагогічного циклу дисциплін, але й на всіх заняттях професійної науково-предметної підготовки.

Процес формування рефлексивної позиції передбачає дотримання певних умов до організації навчання: високий рівень проблемності, оптимальну активність викладачів і студентів, забезпечення умов для співтворчості студентів між собою, для кооперативного навчання, "задачну" систему навчання, спрямованість процесу навчання та взаємодії у навчанні на професійну педагогічну діяльність та формування професійно значущих якостей.

Висновки. Проаналізовані підходи до формування професійно значущих якостей педагога дають підстави для твердження, що професійно значущі якості складають цілісну структуру, яка відображає узагальнені психологічні вимоги професії до особистості фахівця. Професійно значущі якості є одними з найважливіших і головних чинників професійної придатності, вони не тільки характеризують певні здібності, але і органічно входять в їх структуру, розвиваючись в процесі набуття знань, умінь і навичок, а також діяльності.

Серед професійно значущих якостей педагога науковці виокремлюють різні, але найбільш значимими, на нашу думку, такими, що актуалізовані сучасними суспільними викликами, є: гуманістичні якості (емпатія,

тактовність, толерантність, вміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, справедливість), мобільність, комунікативність, полікультурність.

Важливою умовою формування професійно-важливих якостей особистості майбутнього педагога є адекватна самооцінка. Для її формування ефективними, на нашу думку, є педагогічні та психологічні тренінги.

Під час проходження педагогічної та переддипломної практик нами були запропоновані вправи на розвиток рефлексивного мислення студентам-магістрам фізичного факультету освітнього напряму підготовки.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із аналізом результатів експериментальної роботи на предмет визначення ефективності запропонованих методів формування рефлексивного мислення у магістрів-фізиків освітнього напряму підготовки.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. / Ю.К. Бабанский – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех // Виховання особистості. Навчально-методичний посібник: у 2 кн. – Кн. 2. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
3. Бєлова Л.О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л.О. Бєлова. – Х.: Вид-во НУА, 2004. – 264 с.
4. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учебное пособие для вузов / В.А. Бодров – М.: ПЭР СЭ, 2001. – 511 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения/ Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990 – 119 с.
7. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии /К.М. Левитан. – М.: Просвещение. – 1995. – 191 с.
8. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред.І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
9. Професійна освіта: Словник: навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред.Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
10. Профессиональная деятельность молодого учителя (соціально-педагогический аспект) / под ред. С.Г. Вершловского, Л.С. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 254 с.
11. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки/ В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.
12. Словник іншомовних слів / уклад.С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.

Котляр Мария, Влад Елена. Формирование профессионально значимых качеств у магистров образовательного направления подготовки

В статье определена сущность профессионально значимых качеств будущих педагогов. Профессионально значимые качества являются важной характеристикой готовности специалистов, в том числе будущих магистров образовательного направления подготовки, к будущей профессиональной деятельности. Самооценка рассматривается в качестве важного условия формирования профессионально-значимых качеств педагога.

Ключевые слова: *профессионально значимые качества, магистры, образовательное направление подготовки, высшая школа*

Kotlyar Maria, Vlad Olena. Formation of professionally significant qualities in masters of educational direction of training

The article defines the essence of professionally significant qualities of future pedagogues. Professionally significant qualities are an important characteristic of the readiness of specialists, including future masters of educational direction of training, for the future professional activities. The self-esteem plays an important role in the process of formation of professional qualities of a teacher.

Key words: *professionally significant qualities, masters, educational direction of training, higher school*

УДК 371.134:364

Повідайчик Оксана

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті досліджено деякі аспекти формування готовності студентів до науково-дослідницької роботи. Обґрунтовано необхідність дослідницької підготовки майбутніх фахівців різних професійних галузей шляхом узагальнення наукових позицій видатних педагогів. Проаналізовано процес розвитку системи дослідницької підготовки в історичному аспекті. Вивчено нормативно-правову базу формування готовності студентів до науково-дослідницької роботи у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Ключові слова: *науково-дослідницька робота, формування готовності студентів до науково-дослідницької роботи, професійна підготовка фахівців, наукове дослідження, творчість.*

Постановка проблеми. Динамічні процеси, які відбуваються в політичній, економічній і соціокультурній сферах сучасного суспільства, висувають нові вимоги до професійної підготовки фахівців, що передбачає максимальне наближення навчання і виховання студентів до запитів часу, розкриття здібностей та створення умов для розвитку їхньої творчої активності. Сучасним професіоналам недостатньо мати глибокі предметні знання і володіти практичними вміннями і навичками. Виконання професійних функцій вимагає єдності творчого підходу до роботи і організації науково-дослідницької діяльності, спрямованої на перетворення соціальної дійсності. Таким чином, одним із актуальних напрямів розвитку освітнього процесу у ВНЗ є формування готовності студентів до науково-дослідницької роботи (НДР).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми формування готовності студентів до науково-дослідницької роботи проаналізовані низкою вітчизняних і зарубіжних вчених. Так, основам організації НДР майбутніх фахівців різних професійних галузей присвячені праці Н. Гавриша, П. Горкуненко, В. Мюррея, В. Раєвського, І. Лернера та ін. Проблема активізації дослідницької діяльності студентів вирішується Є. Венгером, М. Даниловим, О. Дубасенюк, Є. Кукліним, Т. Клімовим, О. Микитюк та ін. Разом з тим аналіз теоретичних і практичних досліджень засвідчує, що формування готовності студентів до науково-дослідницької роботи є проблемою педагогічною.

Мета статті – окреслити актуальні аспекти формування готовності студентів до науково-дослідницької роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційно вважається, що науково-дослідницька робота студентів – це система методів, засобів і заходів для засвоєння студентами в процесі навчання різних етапів науково-

інноваційного циклу, що включає фундаментальні й прикладні дослідження. НДР є одним із найважливіших засобів ефективної підготовки фахівців через оволодіння основами професійної творчої діяльності, методами, прийомами і навичками виконання науково-дослідних робіт, розвитку креативності, самостійності, здібності швидко орієнтуватися в соціально-економічних ситуаціях. Крім того, під НДР розуміють пошукову діяльність, яка виражається, перш за все, у самостійному творчому дослідженні. Така діяльність спрямована на пояснення явищ і процесів, встановлення їхніх зв'язків і стосунків, теоретичне й експериментальне обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання [7, с. 114].

Зародження перших форм науково-дослідницької діяльності учнів спостерігається в навчальних закладах країн Стародавнього Світу, що цілком правомірно, як зазначає Н. Бугаєць, вважаються не тільки освітніми, але і науковими центрами. Серед них можна назвати школу Піфагора, Академію Платона, Лікей Арістотеля, Александрійський Мусейон та багато інших. Це були товариства, де об'єднувалися учні та вчителі, які прагнули до самовдосконалення шляхом пошуку істини в спільних дослідженнях. Саме в Давній Греції виникли такі форми пізнавальної діяльності, як систематичне доведення, раціональне обґрунтування, логічна дедукція, ідеалізація, з яких надалі розвивалася наука і дослідницька діяльність [1].

Я. Коменський, узагальнюючи свій досвід навчання і виховання, а також результати власних педагогічних відкриттів, вперше запропонував таку систему освіти, де головною постаттю є педагог, здатний організувати навчальний процес з урахуванням результатів дослідження здібностей і можливостей слухачів. При цьому самого вченого беззаперечно можна назвати педагогом-дослідником у сучасному трактуванні цього поняття.

Інший видатний педагог-дослідник І. Песталоцці стверджував, що джерело знань як педагога, так і студентів лежить у самостійних дослідженнях явищ природи і оточуючого середовища, в процесі яких, на його думку, відбувається розвиток здібностей, вміння логічно мислити, порівнювати, узагальнювати факти і, на їхній основі, формувати власні поняття.

Ж.Ж. Руссо, підтримуючи ідеї своїх попередників пропонував будувати навчання, враховуючи дослідницький стимул. Він вважав, що до вчителя, який організовує самостійне дослідження учнів, необхідно пред'являти особливі вимоги. Педагог, на його думку, повинен сам проявляти при цьому ініціативу, активність і творчість.

На необхідності дослідницької підготовки вчителів рішуче був налаштований А. Дістервег. Він зазначав, що «без прагнення до наукової праці шкільний учитель потрапляє у владу трьох демонів: механічності, рутинності, банальності. Він дерев'яніє, кам'яніє, опускається» [3, с. 332].

В той же час В. Гумбольдт, розробляючи інноваційну ідею соціально значимого університету, поставив принципово нові цілі в рамках реформи освітньої системи – «... навчити студентів самостійно мислити, познайомити їх з основними принципами й методами наукового дослідження». На глибоке переконання вченого, «без опори на цей фундамент пізнавальна навчальна

діяльність не може перетворитися в істинно інтелектуальну освіту і стати дійовою для розуму» [6, с. 10].

Питання про можливість та необхідність включення дослідницької складової в професійну діяльність педагога розвивалися в руслі впровадження дослідницького методу навчання і остаточно сформувалися в другій половині XIX століття. В цей період значний внесок у розвиток ідеї дослідницької діяльності вчителя, її реалізації в щоденній педагогічній праці внесли Р. Армстронг, А. Герд, Т. Гекслі, Н. Корф, П. Каптєрєв, П. Лесгафт, Н. Пирогов, М. Стасюлевич, К. Ушинський та ін.

У 20–30-ті роки XX століття питання про дослідницьку діяльність педагога активно розроблялися П. Блонським, К. Гейлером, А. Зінкевичем, С. Шацьким. З позиції сучасних дослідників історії педагогічної думки (А. Джуринського, Б. Корнетова, А. Пискунова, З. Равкіна та ін.), саме двадцяті роки минулого століття характеризувалися як вершина творчої активності вчителів. Педагог все частіше і з упевненістю виступав у ролі дослідника, організатора і учасника навчального процесу.

У 30–50-их роках через відомі соціально-політичні причини дослідницька та творча активність педагогів знизилася. Але в другій половині XX століття розпочалася нова хвиля зростання науково-дослідницької діяльності вчителів. На початку 60-х років минулого століття знову актуалізувалася ідея дослідницького підходу в освіті, реалізація якого стала можливою завдяки зростанню дослідницької компетентності педагогів, їхньої активної участі в теоретичних і емпіричних предметних дослідженнях.

Різні аспекти дослідницької діяльності вчителів та вихователів стали предметом спеціального дослідження багатьох психологів і педагогів (С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалько, А. Боднара, І. Дзюбка, В. Загвязинського, П. Кондруха та ін.). Так, В. Загвязинський відзначає, що бути педагогом передбачає наявність вміння знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них невідомі зв’язки й закономірності. А це потребує, передусім, загальної культури та високої фахової підготовки, певного досвіду навчально-виховної роботи й спеціальних знань і вмінь, притаманних саме дослідницькій роботі [4]. Як зауважує Т. Дерев’янко, фахова діяльність педагога передбачає постійне вдосконалення і розвиток особистісних і професійних якостей, педагогічної майстерності й творчості, які базуються на розвитку здатності до реалізації низки дослідницьких функцій (креативної, імперативної, адаптивної, формуючої) [2, с. 197]. «Досягнення високих результатів творчої педагогічної діяльності у вигляді авторських освітніх програм, педагогічних технологій, ефективних форм, методів і засобів навчання, нових дисциплін є неможливим без використання методології наукових досліджень. Вчитель у повній мірі виконує своє призначення, якщо він поєднує фундаментальну наукову кваліфікацію із професійно-педагогічною культурою, є духовно розвинутою особистістю із цілісним гуманістичним світоглядом. Тільки за таких умов він здатний до педагогічного управління особистісним ростом, професійним становленням і підготовкою учнів до інноваційної діяльності» [8].

Очевидно, що потреба суспільства у педагогах, які володіють технологією наукової творчості, буде зростати з кожним роком. Однак процес підготовки сучасних фахівців суттєво стримується через існуючий розрив між досягненнями науки й освіти, саме тому різко знижується рівень використання наукових відкриттів і нових технологій, фундаментальні знання витісняються зі змісту освітніх програм прикладними, які не в змозі забезпечити процес цілісного відтворення як соціуму, так і особистості. Традиційна система освіти багато в чому вичерпала себе щодо потреб сучасного суспільства, а існуючі поняття педагогічної науки недостатньо адекватно описують принципово новий педагогічний досвід.

Все це актуалізує пошук шляхів виходу з кризової ситуації, формування освітньої системи нового типу, виявлення реальних джерел її розвитку. У зв'язку з цим виникає гостра потреба у включенні в навчальний процес науково-дослідницької діяльності студентів у таких формах, як дослідження, проектування, прогнозування тощо. Означений підхід задає процесу підготовки фахівців у педагогічних ВНЗ науково-дослідницького забарвлення та визначає напрями організації їхньої навчально-виховної діяльності.

Науково-дослідницька робота є престижною, соціально-значимою і економічно доцільною складовою діяльності людини, оскільки забезпечує перспективний розвиток економіки, збагачує культуру, привносить запас міцності в інтелектуальний потенціал суспільства та визначає соціальний прогрес. Ступінь використання наукових знань у педагогічній діяльності визначається їхньою соціальною значимістю, практичною ефективністю і духовною цінністю.

Враховуючи зазначене, актуалізується потреба в глибокому реформуванні освітньої сфери, яке б передбачало не просто зміну педагогічної парадигми, а кардинальний перегляд її змістової і технологічної основи, зміну ціннісних орієнтацій у підготовці педагогів. При цьому активна участь вчителів у впровадженні інновацій, самостійній науково обґрунтованій розробці нових навчальних курсів, програм, форм, методів і технологій, що забезпечують розвиток соціально затребуваної особистості, неможливі без переорієнтації їхньої діяльності на нові цінності, адекватні характеру наукової творчості.

Про необхідність дослідницької підготовки педагогів зазначено у Законі України «Про вищу освіту», де до основних завдань підготовки фахівців у ВНЗ віднесено: «провадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу»; «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [5, с. 33]. У галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти одним із завдань професійної підготовки вчителя є формування в нього творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності, забезпечення інтеграції науки і практичної педагогічної діяльності. Про необхідність здійснення науково-дослідної роботи в школі як важливої складової формування професіоналізму та підвищення кваліфікації педагога зазначено в інших законодавчих документах України: Положеннях Міністерства освіти і науки України «Про експериментальні педагогічні

майданчики», «Про інноваційну педагогічну діяльність», «Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад», в Указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» та ін. В той же час значна кількість вчителів не може задовольнити потреби суспільства та школи, тому що не підготовлена до наукового вирішення педагогічних проблем.

Висновки. Таким чином, чітко простежується необхідність переорієнтації освітньої політики на формування сучасного фахівця-дослідника. Однією з визначальних рис останньої є зміна статусу науки, набуття нею нової інтегративної функції, що передбачає інтенсивне використання наукових знань у різних сферах життєдіяльності людей, зміну характеру наукової діяльності, дослідження розвитку науки в культурно-історичному контексті, гуманітаризацію науки й переосмислення її ролі й місця в розвитку людства та ін.

Напрямами подальших досліджень вважаємо виявлення особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців різних професійних галузей до науково-дослідницької роботи.

Список використаних джерел

1. Бугаєць Н.О. Розвиток навчально-дослідницьких умінь студентів фізико-математичних спеціальностей у процесі навчання математичної інформатики: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – Теорія і методика навчання (інформатика) / Наталія Олександрівна Бугаєць. – Київ, 2016. – 283 с.

2. Дерев'янко Т.Є. Формування дослідницької культури вчителів предметів гуманітарного циклу в системі методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу: дис. канд.. пед. наук. – 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Тамара Євгеніївна Дерев'янко. – Харків: Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, 2017. – 307 с.

3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения/ А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.

4. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: науч. пособие [для студ. высших пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский. – М. : Изд. центр «Академия». – 2001. – 192 с.

5. Закон України про вищу освіту: станом на 18 вересня 2014 року. – Х.: Право, 2014. – 164 с.

6. Казанцев С.Я. Методологическая культура студентов в условиях фундаментализации обучения / С.Я. Казанцев, Л.А. Казанцева // Педагогическое образование и наука. – 2001. – №3. – С. 9 – 15.

7. Прошкін В. Основні підходи до визначення поняття «науково-дослідна робота студентів» / В. Прошкін // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Вип. 2(5). – 2009. – С. 114 – 117.

8. Радионова С. Содержание и технологии организации исследовательской деятельности студентов педагогических учебных заведений стран Евросоюза: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история

педагогики и образования / Светлана Александровна Радионова. – Казань, 2006. – 179 с.

Повидайчик Оксана. Формирование готовности студентов к научно-исследовательской работе как педагогическая проблема

В статье исследованы некоторые аспекты формирования готовности студентов к научно-исследовательской работе. Обоснована необходимость исследовательской подготовки будущих специалистов различных профессиональных сфер путем обобщения научных позиций выдающихся педагогов. Проанализирован процесс развития системы исследовательской подготовки в историческом аспекте. Изучена нормативно-правовая база формирования готовности студентов к научно-исследовательской работе в отечественных высших учебных заведениях.

***Ключевые слова**: научно-исследовательская работа, формирование готовности студентов к научно-исследовательской работе, профессиональная подготовка специалистов, научное исследование, творчество.*

Povidiachyk Oksana. The formation of students' readiness to scientific and research work as a pedagogical problem

In the article some aspects of the formation of students' readiness to scientific and research work are investigated. There is substantiated the necessity of research training of future specialists of various professional branches by the generalization of scientific positions of the outstanding teachers. The process of development of the research training system in the historical aspect is analyzed. The normative and legal base of formation of students' readiness to scientific and research work in the domestic higher educational institutions is studied.

***Key words:** scientific and research work, formation of students' readiness to scientific and research work, professional training of specialists, scientific research, creativity.*

УДК 378

Погорєлова Тетяна

СУТНІСНА ОСНОВА ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

У статті розглядається поняття професійної відповідальності майбутнього менеджера, аналізується його походження, становлення та сучасні визначення. У статті обґрунтується важливість формування почуття професійної відповідальності як провідної якості сучасного фахівця.

***Ключові слова**: відповідальність, професійна відповідальність, менеджер.*

Постановка проблеми. У процесі глобальних змін наприкінці ХХ –на початку ХХІ століття значно зросла роль професійної самовідповідальності у особистості як її провідної професійно важливої якості, яка є основою соціального розвитку суспільства. Тому соціально-економічні процеси в Україні змінюють вимоги до особистості професіонала і його професійної підготовки. Стрімкий розвиток технологій передбачає високий рівень професійної компетентності та наявність професійно важливих якостей у майбутніх спеціалістів, зокрема менеджерів.

Відповідальність є універсальною професійно важливою якістю, яка затребувана у будь-якій сфері професійної діяльності. У зв’язку з цим постає необхідність у підготовці професіоналів нової генерації. Отже, актуальність дослідження зумовлюється переходом до нової моделі вищої освіти, яка містить такі характеристики: вона орієнтована на індивідуалізацію навчального процесу; активізує інноваційні процеси у сфері освіти; диверсифікує освітні програми вищої школи; оновлює технологічне оснащення освітнього процесу; посилює міждисциплінарну інтеграцію; змінює запити ринку інтелектуальної праці [5].

Дослідження професійної відповідальності менеджера набуває актуальності ще й тому, що у соціально-психологічних та педагогічних джерелах поняття «професійна відповідальність» і «професійна відповідальність менеджера» висвітлені не повною мірою, не розглянуті структурні компоненти цих понять та, як наслідок, не конкретизовано зміст поняття «професійна відповідальність менеджера».

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень з проблематики статті демонструє, що така професійна якість, як відповідальність, входить до переліку професійно важливих особистих компетентностей фахівця, що детермінують її ефективність у багатогранній діяльності менеджера. Учені відзначають, що основою сучасної професійної парадигми стають такі пріоритети, як саморозвиток, самоосвіта, самопроектування, суб'єктна позиція особистості (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, та ін.) [3].

Згідно з аналізом різних джерел, професійну відповідальність відносять і до морально-етичних, і до комунікативних, і до організаторських якостей менеджера [6]. Почуття відповідальності вважають важливим збудником професійної діяльності. Але актуальним питанням сьогодення залишається проблема зв'язку цієї якості з процесом самоактуалізації особистості, що більш повно розкрито у психологічній літературі.

Так, у зарубіжній психології існує кілька підходів, в межах яких поставало питання відповідальності особистості: когнітивно-генетичний підхід (Ж.Піаже, Л.Колберг, К.Хелкама); теорія каузальної атрибуції (Ф.Хайдер, Х.Хекзаузен, Р. де Чармс та ін.); підхід про локуси контролю (С.Розенцвейгом, Дж.Роттер, Д.Мак-Кллеланд та ін.); підхід з позиції мотивації надання допомоги (С.Шварц); підхід з позицій екзистенціальної психології (В.Франкл, К.Роджерс, Р.Мей, Ж.П.Сартр).

У вітчизняній психології проблема відповідальності досліджувалась в дещо інших контекстах: морально-етичному (Л.Сухомлинський); рольовому (С.Анісімов, А.Плахотний); соціально-психологічному (А.Спіркін); в контексті життєдіяльності особистості (С.Рубінштейн, Б.Ломов та ін.); психолого-педагогічному (А.Макаренко). Питання професійної відповідальності особистості досліджували Н.Семененко, А.Перлін, М.Муконіна.

Проблемна сфера цієї статті зумовлюється протиріччям між високими вимогами до рівня професійної відповідальності менеджерів, зокрема до управлінців економічної ланки, що висуваються сучасним суспільством сталого розвитку, і відсутністю наукового обґрунтування соціально-психологічних характеристик особистості, взаємопов'язаних з професійною відповідальністю керівників. Таким чином, вирішення зазначеного протиріччя і визначило проблему нашого дослідження.

Теоретична значущість статті полягає у науковому обґрунтуванні понять, взаємопов'язаних з професійною відповідальністю менеджерів. Практичне значення полягає у можливості подальшої розробки методичних та психолого-педагогічних рекомендацій для формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів на основі теоретичних набутків.

Метою статті є визначення понять «професійна відповідальність» і «професійна відповідальність менеджера», розгляд структурних компонентів цих понять, конкретизація змісту поняття «професійна відповідальність менеджера» та теоретичне обґрунтування соціально-психологічних характеристик особистості, взаємопов'язаних з професійною відповідальністю менеджера.

Виклад основного матеріалу. Відповідальність є досить широким поняттям, що відображає всю сукупність зв’язків особистості і суспільства. Вона проявляється у всіх сферах суспільного життя, де виникає необхідність регулювання відносин між людьми. Виступаючи в якості «зворотного зв'язку» людини з суспільством, іншими людьми, відносини між якими регулюються певними соціальними нормативами, відповідальність висловлює можливість людини приймати самостійне рішення, орієнтуючись на ці нормативи.

Найчастіше слово «відповідальність» використовується у поєднанні з поняттями, які дозволяють уточнити характер відповідальності або її приналежність суб'єкту відповідальності – особистості або групі. Ряд авторів (М.Савчин, В.Розанова та ін.) називають це типами або видами відповідальності і відносять до них: внутрішню і зовнішню відповідальність, індивідуальну і групову, адміністративну та цивільну, дисциплінарну, матеріальну, кримінальну та ін. [3]. Але перш ніж розглядати той чи інший вид відповідальності, необхідно визначити, що являє собою відповідальність як наукова категорія.

Відомі психологи розглядають відповідальність як форму контролю, пов'язану із засвоєнням соціальних норм (М.Бобнєва), як механізм внутрішньоструктурної регуляції поведінки і діяльності (О.Дорофєєв, А.Петровський), як проблему свободи вибору, самодетермінації особистості (В.Бодров, В.Орлов), як одну з базових характеристик зрілої особистості (Д.Леонтьєв, А.Реан).

На даний час немає єдиного визначення явища відповідальності. Поняття відповідальності є інтегративним за своєю природою. Проте у всьому різноманітті інтерпретацій явища відповідальності можна виділити і певні спільні риси.

В енциклопедії освіти відповідальність визначається як усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками [1, ст. 308-309]. Відповідальність особистості є характеристикою будь-яких відносин, в яких перебувають люди, і стосується різних аспектів їхньої діяльності, визначаючі її спрямованість. Виявляється у спрямованості, характері, почуттях, різних формах просоціальної поведінки і свободі вибору. Відповідальність тісно пов’язана зі знанням об’єктивних законів розвитку суспільства, рівнем освіти і культури. Ґрунтується на ставленні: до об’єкта діяльності (позитивне, зацікавлене), до самої діяльності (зацікавлено, формально, неформально, байдуже тощо), до результату діяльності. Позитивний результат сприяє посиленню впевненості у своїх можливостях, негативний – розчаруванню.

У філософському словнику «відповідальність – це визначеність, надійність, чесність; це усвідомлення і готовність визнати себе причиною своїх вчинків; це готовність діяти раціонально для блага людей». Відповідальність – це не вина, це впевненість. Відповідальність, скоріше, включає в себе особисту підзвітність і здатність діяти в рамках етичних норм на користь собі і оточуючим, що, безумовно, важливо для розуміння сутності професійної відповідальності менеджера [4, ст. 415].

У сучасному словнику англійської мови можна знайти кілька трактувань поняття відповідальності. По-перше, вона визначається як обов’язок бути відповідальним за щось чи за когось з правом приймати рішення та можливістю бути звинуваченим у разі виникнення поганих обставин. Далі відповідальність розглядається як дещо, що необхідно виконувати як частину роботи, обов’язку. Також відповідальність розглядається як норма поведінки, що є морально або соціально правильною [7].

З точки зору античної філософії, яка є витоком поняття відповідальності, це явище трактувалось як свобода вибору, активність і залежність від самого себе тільки у силі думки, де людина є автономною і самодостатньою. Арістотель, однак, приписував людині активність і довільність у діях і вчинках. В цілому, відповідальність визнавалася античними філософами найважливішою властивістю людської особистості. І. Кант розуміє відповідальність вже як свідоме підпорядкування соціальної необхідності. Г. Гегель всю світову історію розглядає як процес національного самоусвідомлення світового духу і прогрес у свідомості свободи, розуміючи людську активність як злиття волі і мислення, що породжують доцільну людську поведінку [4].

В его-психології Е. Фромм, розглядаючи відповідальність в соціально-політичному, економічному, релігійному та антропологічному аспектах, визнає, що через неї людина зможе вирішити екзистенційні проблеми і надати сенс власному існуванню [4].

У екзистенціальній психології відповідальність визнається основою людського існування і вирішення неминучих внутрішніх конфліктів, що виникають при зіткненні людини з проблемами смерті, свободи, ізоляції та безглуздості [4].

Як соціальну якість відповідальність особистості розкривають педагоги А. Макаренко, В. Сухомлинський [3]. Як якість особистості, що розкривається у контексті із самостійністю, ініціативністю, старанністю, відповідальність розкриває М. Левківський. Як смислове утворення особистості та її цілісну якість, в якій інтегровані духовні, соціально-психологічні та психофізичні функції, що забезпечують розвиток особистості як суб’єкта відповідальної поведінки, який реалізує необхідне й інтенційне, тлумачить відповідальність М. Савчин [3].

Таким чином, аналіз джерел показав, що поняття «відповідальність» змістовно визначається досить різноманітно. Зазначене вище, на наш погляд, має певне значення для розуміння змістовної характеристики професійної відповідальності менеджера. Таким чином, відповідальність – це внутрішня готовність дати відповідь, відгукнутися; обов'язкова присутність того, хто відгукнеться, і того, хто закликає до відповіді. Відповідальність передбачає свободу вибору, свободу волі, вона пов'язана з сенсом життя, долею. Ми вважаємо, що професійна відповідальність менеджера містить такі якості, як надійність, старанність, справедливість, готовність відповідати за свої професійні вчинки. Це також почуття обов'язку, совісті, дотримання норм суспільства.

Аналіз різних наукових підходів до визначення сутності поняття «професійна відповідальність» дав нам змогу у структурі загальної професійної компетентності менеджера систематизувати і виділити найбільш суттєві характеристики досліджуваного поняття: самоактуалізація та самодетермінація особистості, саморозвиток, самоосвіта; механізм регуляції поведінки і діяльності, норма поведінки; обов’язок бути відповідальним за щось чи за когось з правом приймати рішення; ініціативність, інноваційна діяльність.

Дуже важливим, на нашу думку, є відокремлення вченими діяльнісного аспекту професійної відповідальності, що чітко простежується у таких характеристиках: готовність діяти раціонально; впевненість у вчинках; автономність і самодостатність; активність і довільність у діях; спосіб реалізації творчого потенціалу особистості.

Отже, відповідальність можна розглядати як здійснюваний у різних формах контроль над діяльністю суб'єкта з точки зору прийнятих норм і правил. Тобто поняття «відповідальність» може бути введене там, де є поняття норми, в нашому випадку – відповідальність менеджера за наслідки діяльності певного колективу. При цьому діяльність регулюється не тільки загальними, але і специфічними нормами, характерними для певного виду діяльності. Як зазначає М. Солодка, професійна відповідальність пов'язана з наявністю специфічних професійних норм, що регулюють поведінку суб'єкта діяльності, які, як правило, є нормами професійної етики. Якщо поняття професійної відповідальності у лікарів і адвокатів є описаним досить детально, то представники інших професій тільки починають розробляти норми професійної відповідальності для ланок своєї діяльності. Професійна відповідальність менеджера, на нашу думку, повинна виражатися в його здатності виконувати свої професійні обов'язки на гарантовано високому рівні; дотримуватися прийнятих в даній організації корпоративних та адміністративних норм і правил; готовності тримати звіт перед собою і зовнішніми інстанціями за прийняті рішення і вчинки; готовність визнавати свої помилки і вносити зміни в свою діяльність.

Висновки. Отже, професійна відповідальність є ключовою морально-етичною, комунікативною та організаторською якістю менеджера, що визначає його загальну професійну компетентність. Високий рівень сформованості почуття професійної відповідальності детермінує успішність професійної діяльності особистості. Професійна відповідальність вимагає сьогодні пріоритетного розвитку для підвищення загальної компетентності менеджерів і підвищення ефективності діяльності їх підрозділів.

Подальший науковий пошук передбачає виявлення психологічної сутності професійної відповідальності менеджера, виділивши її компоненти, критерії, показники та рівні прояву.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 393 с.

2. Мацкевич С.А. Менеджмент в системе образования: теория и практика инновационной подготовки профессионалов / С.А. Мацкевич; науч. ред. А.Н. Мирошниченко. – Минск: И.П. Логвинов, 2011. – 260 с. – (серия Universitas Ludens).

3. Савчин М.В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості. / М.В. Савчин. – К., 1997. – 268 с.

4. Філософський енциклопедичний словник: энциклопедия / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди; голов. ред. В.І. Шинкарук. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

5. Adler, P.S., Seok-won Kwon & Heckscher, C. (2008). Professional work: The emergence of collaborative community. Organizational science, 359-376.

6. Mitchell, D.E., Ream, R.K. (2014) Professional responsibility. Springer International Publishing, Switzerland, 89-107. http://dictionary.cambridge.org

Погорелова Татьяна. Основы понятия профессиональной ответственности будущего менеджера

В статье рассматривается понятие профессиональной ответственности будущего менеджера, анализируется его происхождение, становление и современные определения. В статье обосновывается важность формирования чувства ответственности как основного качества современного специалиста.

***Ключевые слова**: ответственность, профессиональная ответственность, менеджер.*

Pohorielova Tetyana. The essence of professional responsibility of future managers.

The article reviews the notion of professional responsibility of future managers, analyzes its origin, development and modern definitions. The article proves the importance of formation of the feeling of professional responsibility.

***Key words:** responsibility, professional responsibility, manager.*

УДК 371.314:378

Староста Володимир,
Іваничко Інна

НАВЧАЛЬНІ ЗАВДАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІМИ ВИКЛАДАЧАМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена пошуком технологій навчання для підготовки сучасного педагога вищої школи до професійної діяльності. Один з шляхів вирішення цієї проблеми – застосування навчальних завдань. Розроблено систему класифікації відповідних навчальних завдань з використанням таксономії педагогічних цілей навчання в пізнавальній сфері Блума.

***Ключові слова**: навчальне завдання, запитання, вправа, задача, психолого-педагогічні дисципліни, таксономія Блума.*

Постановка проблеми. Сучасні навчальні плани підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури передбачають поряд із дисциплінами спеціальності також вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Важливо, аби студенти під час психолого-педагогічної підготовки не тільки ознайомились з особливостями системи вищої освіти, а також усвідомили необхідність формування висококваліфікованих спеціалістів, які вміють творчо працювати. Для підвищення ефективності підготовки сучасних фахівців велике значення має широке впровадження в освітній процес вищої школи проблемного навчання, засобом реалізації якого є навчальні завдання (запитання, вправи, задачі).

Зазначимо, що проблемне навчання розглядали в своїх роботах видатні вчені-педагоги Я. А. Коменський, К. Ушинський та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання означеної проблеми, дозволяє нам виокремити дослідників таких аспеків: теорії проблемного навчання (А. Брушлінський, Т. Кудрявцев, І. Лернер, М. Махмутов, О. Матюшкін, В. Оконь, А. Фурман та ін.); розвиток теорії і методики використання навчальних завдань (Г. Балл, В. Власов, П. Гальперін, В. Глушков, Л. Гурова, Д. Ельконін, А. Есаулов, Г. Костюк, Л. Ланда, І. Лернер, О. Матюшкін, Ю. Машбиць, В. Онищук, В. Паламарчук, А. Сохор, Н. Тализіна, Л. Фрідман, А. Фурман та ін.).

З нашого погляду, недостатня ефективність традиційних методів навчання та необхідність їх урізноманітнення, підвищення об’єктивності сприяє пошуку можливих підходів до використання навчальних завдань. Таким чином, навчальні завдання стають важливим інструментом в освітньому процесі та предметом численних педагогічних досліджень.

Метою статті є висвітлення застосування навчальних завдань в умовах магістратури класичного університету на прикладі вивчення дисципліни «Педагогіка та психологія вищої школи».

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що існують такі види навчальних завдань: запитання, вправи, задачі. Вказані види завдань, вважаємо, можна виділяти в залежності від діяльності, яку вони обумовлюють, – репродуктивну чи продуктивну, а тому недоцільно проводити розширення поняття «види завдань» на «проблемні завдання» чи «завдання творчого характеру», оскільки останні не є окремими видами завдань з точки зору діяльності учня. Відповідно, репродуктивні завдання можна трактувати як вправи, а тому основними видами завдань можна вважати запитання та задачі, оскільки вправи є похідними від них. Наприклад, на думку А. Сохора, «одна й та сама задача для однієї і тієї ж людини може виступати або як задача, або як приклад – залежно від використовуваного способу розв'язку» [11, с. 20].

Найбільш узагальнене визначення запитання як виду завдання з точки зору діяльнісного підходу пропонує Ю. Машбиць – «окремий випадок завдання, коли воно спрямоване на одну з сторін навчальної діяльності: змістову, операційну чи мотиваційну» [8, с. 85].

Більшість дослідників вважає запитання окремим видом завдань, що не викликає особливих зусиль мислення і реалізує відтворювальну діяльність репродуктивного характеру, наприклад, дати визначення поняття, сформулювати закон, назвати основні частини приладу, який був продемонстрований викладачем/учителем тощо.

Чи є різниця між запитанням та іншими видами завдань? В. Загвязинський різницю між запитанням і задачею вбачає тільки у повноті представленої умови. У запитанні вона мається на увазі, а в задачі надається безпосередньо [5, с. 144].

Спільна ознака усіх видів завдань – відомі та шукані параметри, і навіть задачі можуть мати так звану приховану (латентну) умову. Доцільніше трактувати запитання як вид завдання, що менш інформаційно насичене відносно задачі.

Найбільш загальне та водночас стисле визначення поняття вправи запропонував С. Гончаренко [2, с. 59]: «Вправа – повторне виконання дії з метою її засвоєння». Оскільки дія є складовою процесу виконання будь–якого завдання, то принципове значення має «повторне виконання». Цю особливість підкреслює також В. Оконь [9, с. 289] та інші.

І. Лернер [7, с. 21] вказує на три можливі трактування поняття задача:

1) як мета;

2) як завдання, що виконується відомими способами при заданих умовах;

3) як завдання, шлях і результат виконання якого (або один з елементів) невідомі, але належать пошуку за даних умов. Він використовує і аналізує поняття «задача» в його третьому значенні.

Важливу роль задач у формуванні наукового мислення підкреслює С. Гончаренко, оскільки «задачі повинні розвивати навички у використанні

загальних законів природознавства для вирішення конкретних питань, що мають пізнавальне, теоретичне і практичне значення, навички аналізу». Дослідник також висловлює важливу думку, що «успіхи в розвитку наукового мислення в процесі розв'язування навчальних задач залежать, насамперед, від рівня підготовки вчителів до здійснення цієї роботи» [3, с. 39-40].

І. Бех серед принципів сучасної освіти описує також принцип «завдальної» форми навчального змісту, якого треба обов'язково додержуватися під час вивчення як природничих, так і гуманітарних дисциплін [1, с. 7]. Таким чином, виникає необхідність дослідження навчальних завдань та особливостей їх застосування.

Якщо поняття «завдання» належить до загальнонаукових понять, воно використовується в різних науках, то «навчальне завдання» – одне з численних понять дидактики. У тестологічному словнику [6, с. 50] вказано, що поняття «завдання» ширше за поняття «тестове завдання», воно охоплює мету й зміст не тільки тесту, а й усіх навчальних завдань, і включає такі педагогічні засоби, як запитання, задача, навчальна проблема тощо, які використовуються переважно в навчальній діяльності (навчанні).

Зауважимо, що навчальні завдання і завдання навчання це різні поняття. Останні можна трактувати як дидактичні завдання. Якщо процес навчання розглядати як модель процесу пізнання, то навчальне завдання можна трактувати, з одного боку, як *вид пізнавальної діяльності* учня /студента шляхом відображення реального світу в свідомості людини (завдання прочитати текст, підготувати реферат, провести дослід, розв'язати задачу тощо), з іншого боку – як *об'єкт дії* учня /студента (запитання, вправа, задача).

Інтегруючи обидва підходи, можемо зазначити, що навчальне завдання – це вид педагогічних завдань, що виступає для учня/студента у формі моделі пізнавальної ситуації, яка спрямована на засвоєння та застосування змісту освіти.

Основними видовими поняттями відносно навчального завдання чи їх видами, з нашого погляду, є «запитання», «вправа», «задача», оскільки характеризуються меншими ступенями узагальнення, є представниками конкретних (окремих) завдань та виражають їх властивості, і, таким чином, входять в обсяг родового поняття.

Аналіз результатів діяльності студентів ОКР «Магістр» під час вивчення курсів «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», застосування відповідних навчальних завдань дав нам можливість виявити такі труднощі та основні причини їх виникнення:

− *дидактичні* (непідготовленість до такого виду діяльності – пасивність на занятті, низька мотивація тощо);

− *методичні* (неефективне застосування викладачем методів навчання – якщо в процесі вивчення матеріалу недостатня активність студентів, то під час його закріплення вона завжди значно нижча; пропоновані завдання занадто складні; діяльність та матеріал змісту одноманітні тощо);

− *психологічні* (несприйняття завдання, невміння висловити, аргументувати свою думку, побоювання допустити помилки тощо);

− *предметні* (недостатнє розуміння студентами понятійно-термінологічного апарату з педагогіки та психології вищої школи; несформованість уміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки; епізодичність у використанні міждисциплінарних зв'язків та життєвого досвіду студентів тощо).

Отримані дані нами враховані у процесі організації та перебігу усіх етапів процесу навчання та контролю навчальних досягнень студентів з психолого-педагогічних дисциплін в умовах класичного університету, наприклад: ознайомлення студентів на початку вивчення курсу з навчальною програмою, з навчально-методичними матеріалами у текстовій та електронній формах; широке використання Інтернет-ресурсу для підготовки до занять; проведення консультацій; використання елементів науково-педагогічного дослідження шляхом залучення магістрантів до проведення анкетування та аналізу отриманих даних; деталізація підготовки до семінарських та практичних занять, що включала тематичні відомості, які необхідні для розуміння основних наукових понять і термінів, ознайомлення з ідеями, концепціями, поглядами, викладеними в навчальній літературі та наукових джерелах; використання модульно-рейтингового оцінювання результатів навчання студентів, що відповідає кредитно-модульній системі організації навчальної діяльності тощо.

Дослідження показує, що в сучасних умовах під час підготовки майбутніх викладачів/учителів поширене використання різних видів індивідуальної роботи студентів. Наприклад, індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ), яке, згідно з Т. Дабіжук, О. Блажко [4], є індивідуально-диференційованою особистісно орієнтованою формою організації самоосвіти студентів, сприяє розвитку педагогічних здібностей і утворює комплекс, що забезпечує ефективну теоретичну, методичну та практичну підготовку. Зокрема, серед завдань ІНДЗ, у нашому випадку, можуть пропонуватися такі: підготовка тлумачного словничка основних понять певної теми; складання тестових завдань, анотація науково-педагогічної статті, проведення анкетування студентів з наступним аналізом і т. п.

Для класифікації основних навчальних завдань нами використано таксономію педагогічних цілей навчання в пізнавальній (когнітивній) сфері американського психолога Б. Блума (В. Оконь, [9, с. 83-84]), яка містить шість основних рівнів (категорій), розташованих у порядку зростання складності: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка. Зауважимо, що у випадку двох останніх рівнів переважає діяльність творчого характеру.

Такий підхід дав нам змогу розподілити навчальні завдання (табл. 1), які належать до когнітивної сфери і стосуються розвитку пізнавальних умінь та здібностей студентів під час практичних/семінарських занять з психолого-педагогічних дисциплін, а саме: запам'ятовування і усвідомлене відтворення вивченого матеріалу, вміння застосовувати набуті знання у стандартних та проблемних (ускладнених, нестандартних) ситуаціях тощо.

Таблиця 1

Категорії навчальних цілей в когнітивній сфері Блума та відповідні завдання під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін

Пізнавальний рівень (відповідні уміння)	**Навчальні завдання**
1. Знання (запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу).	Відповідати на будь-які запитання, що стосуються педагогіки та психології вищої школи (факти, терміни, поняття та їх визначення, принципи тощо).
2. Розуміння (засвоєння навчального матеріалу та досвіду відповідної діяльності).	Пояснювати, порівнювати, інтерпретувати, перефразовувати, класифікувати навчальний матеріал, наводити приклади, встановлювати взаємозв'язки тощо. Наприклад, описати підходи до планування навчальних занять у вищій школі або виховних заходів; як працювати з навчальною програмою, аби проводити підбір навчального та методичного матеріалу, засобів наочності і т.п.
3. Застосування (використання здобутих знань, сформованих умінь і навичок у типових умовах і нових ситуаціях).	Використати поняття або принципи, аби розв'язати проблему (задачу) в типових і нових ситуаціях. Наприклад, відповісти на запитання, сформульовані щодо певної ситуації, обрати із запропонованих варіантів правильний розв'язок; проводити класифікацію педагогічних задачних ситуацій, підібрати навчальні завдання для самостійної роботи студентів, модульної контрольної роботи, практичного заняття тощо.
4. Аналіз (усвідомлення принципів організації цілого та поділу його на частини, знаходження та опис частин цілого, виявлення взаємозв'язків між ними).	Виокремити в системі навчального заняття складові для виявлення відношень та ієрархії, організації зв'язків між частинами. Наприклад, аналізувати фрагменти навчальних занять, різні способи організації виховної роботи, взаємозв'язок різноманітних форм навчальної діяльності; виявляти опорні знання, уміння, навички для вивчення нової теми; бачити помилки і недоліки в освітньому процесі; проводити аналіз й оцінку педагогічних задачних ситуацій та пропонувати шляхи їх ефективного вирішення; проводити професійно-педагогічний самоаналіз особистості тощо.
5. Синтез (комбінування елементів для одержання нового цілого, нових структур).	Створити нове (чи оригінальне) зі складових елементів (виступ; план лекції, семінарського заняття, виховної справи тощо). Наприклад, моделювати фрагменти педагогічного процесу; прогнозувати подальший розвиток явищ, подій, наслідків чи результатів педагогічного процесу; конструювати педагогічні ситуації з використанням літературних джерел або фактів реальної педагогічної практики; розробити план-конспект проведення заняття чи його фрагментів (мультимедійна презентація, анкетування, тестування, розв'язування проблемних завдань і т.п.) тощо.

6. Оцінка (формулювання суджень щодо значення того чи іншого навчального матеріалу – твердження, події, факти, дослідницькі дані і т.п.).	Проводити оцінку (перевірку, контроль) перебігу педагогічного процесу з використанням понять, законів, теорій, принципів у типових та нових практичних ситуаціях; формулювати судження, які ґрунтуються на заздалегідь визначених критеріях. Наприклад, проводити оцінку і обирати найбільш ефективні методи навчання під час викладання; методи та прийоми створення позитивного емоційно-психологічного клімату в аудиторії; підходи до розв'язування певного типу задач; методи і методики для діагностики навчальних досягнень студентів та рівня їх вихованості; складати та оцінювати психолого-педагогічну характеристику особистості студента, колективу академічної групи тощо.

У процесі поточного контролю (фронтальне, групове, індивідуальне опитування) під час семінарських та практичних занять нами використовуються різноманітні завдання, а в процесі їх розробки було враховано необхідність їх диференціації за формами, видами та рівнями самостійної роботи, при цьому рівень складності завдань зростає у такому напрямі: I (завдання для самоконтролю основних теоретичних положень та подальшого опрацювання теми) → II (завдання для роздумів) → III (методичне завдання) → IV (дослідницьке завдання).

Розглянемо деякі приклади таких завдань:

− *завдання для самоконтролю основних теоретичних положень та подальшого опрацювання теми* (наприклад, здійсніть диференціацію понять «інтеракція», «інтерактивність», «інтерактивне навчання», «методи інтерактивного навчання»; охарактеризуйте принципи інтерактивного навчання; проаналізуйте основні функції інтерактивного навчання та ін.);

− *завдання для роздумів,* наприклад: «Які переваги та недоліки традиційного навчання у вищій школі?», «Які переваги та недоліки інтерактивного у вищій школі?», «Чи існує універсальний метод навчання у вищій школі з точки зору його ефективності?», «Яке співвідношення аудиторного навантаження і самостійної роботи студента є, на Вашу думку, найбільш оптимальним?», «Яке оцінювання навчальних досягнень студентів під час практичних, семінарських, лабораторних занять більш важливе – кількісне чи якісне?» та ін.;

− *методичне завдання,* наприклад: складіть три тестові завдання з теми «Методи навчання у вищій школі», перевірте їх ефективність на прикладі своїх колег; мікровикладання/мікровиступ (2–4 хв.) – проведіть інтерактивну вправу в групі з певною метою (мотивація навчання; формування сприятливого психологічного клімату в групі; оперативного обміну стислою інформацією між членами групи та ін.);

− *дослідницьке завдання* (індивідуальне чи групове), наприклад: проведіть самодіагностику деяких професійних та особистісних якостей згідно з наданими анкетами; запишіть визначення та проаналізуйте у різних психолого-педагогічних джерелах трактування деяких понять («компетентність»,

«готовність до педагогічної/професійної діяльності», «адаптація до педагогічної/професійної діяльності» та ін.), виділіть їх суттєві ознаки у різних авторів та сформулюйте власний варіант із використанням виокремлених ознак.

Застосування системи завдань надає процесу навчання пізнавального характеру (аналіз та самостійне пояснення нових фактів, явищ із різноманітних інформаційних джерел, результатів спостережень, досліджень, життєвого досвіду і т.п.), оскільки створюються умови для активізації розумової діяльності студентів, мотивації учіння, розвитку творчого мислення тощо.

Висновок. Таким чином, теоретичний аналіз проблеми застосування навчальних завдань у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін магістрантами дозволив виокремити основні труднощі та причини їх виникнення, розробити систему класифікації відповідних навчальних завдань з використанням таксономії педагогічних цілей навчання в пізнавальній сфері Блума.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі, з нашого погляду, доцільно спрямувати на подальшу розробку та деталізацію можливих навчальних завдань під час перебігу педагогічної практики, вивчення окремих тем тощо.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – №4. – С. 5–27.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гончаренко С.У. Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественнонаучной картины мира: автореф. дис. на соискание научн. ступени д-ра пед. наук в форме научн. докл.: спец. 13.00.01; 13.00.02 / С.У. Гончаренко. – К., 1989. – 56 с.
4. Дабіжук Т. Індивідуальне навчально-дослідне завдання як форма організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання / Т. Дабіжук, О. Блажко // Рідна школа. – 2008. – № 3–4. – С. 37–39.
5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
6. Короткий тестологічний словник-довідник / упорядник Людмила Тарасівна Коваленко. – К.: Грамота, 2008. – 160 с.
7. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
8. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
9. Оконь В. Введение в общую дидактику: пер. с польского Л.Г. Кашкуревича, Н.Г. Горина / В. Оконь. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.
10. Педагогіка / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Вища шк., 1986. – 543 с.
11. Сохор А.М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции / А.М. Сохор. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.

Староста Владимир, Иваничко Инна. Учебные задания в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин будущими преподавателями высшей школы.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена поиском технологий обучения для подготовки современного педагога высшей школы к профессиональной деятельности. Один из возможных путей решения этой проблемы – применение учебных заданий. Разработана система классификации учебных заданий с использованием таксономии педагогических целей обучения в познавательной сфере Блума.

Ключевые слова: *учебное задание, вопрос, упражнение, задача, психолого-педагогические дисциплины, таксономия Блума.*

Starosta Volodymyr, Ivanichko Inna. Educational tasks in the process of study psychological and pedagogical disciplines by future teachers of higher education.

The relevance of the material stated in article, is caused by search of technologies of training for preparation of the modern teacher higher school for professional work. One of possible ways of the decision of this problem it is application of educational tasks. There have been classification of teaching tasks with using Bloom's taxonomy of pedagogical learning objectives in cognitive area.

Keywords: *educational task, question, exercise, problem, psychological and pedagogical disciplines, Bloom's taxonomy.*

УДК 159.923.2: 37.048.4-057.87

Хамула Юлія

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ

У статті здійснено аналіз чинників вибору професії старшокласниками, виявлено сформованість професійних інтересів, намірів та здібностей, розроблено рекомендації щодо оптимізації професійного вибору, зокрема, його усвідомленості та правильності. Проаналізовано погляди вчених на проблему професійного самовизначення студентів вищих навчальних закладів. Розкрито основні труднощі, що виникають при виборі професії. Наведено результати експериментального дослідження особливостей студентів, що мають труднощі у професійному самовизначенні.

Ключові слова: *особистість студента, самовизначення, вибір професії, професійне самовизначення, труднощі у виборі професії.*

Постановка проблеми. Зміни у системі відносин власності, формування нового ставлення у сфері праці вимагає не тільки соціально-економічних і організаційно-управлінських заходів, але і постійної турботи про раціональне використання трудових ресурсів, всебічну підтримку талантів працівників, які володіють творчим мисленням, здатних швидко і продуктивно перебудовуватись у відповідності до нових вимог суспільства, а також вимагає постійної допомоги молодим людям у виборі свого життєвого призначення, в життєвому самовизначенні.

Будучи основною ланкою життєвого самовизначення, професійне самовизначення тісно пов’язане з визначенням молодими людьми свого місця у сфері трудової діяльності, питаннями вибору роду діяльності, професії, спеціальності.

Існує низка дослідників, які тією чи іншою мірою розглядали проблему професійного самовизначення, тому необхідно висвітлити їх ставлення до цього питання. Використання терміна «самовизначення» зумовлене різними підходами до проблеми. Загальною особливістю підходу до проблеми таких учених, як Є. Клімов, Н. Пряжников, П. Шавір, С. Чистякова, Є. Головаха, є інтерес до впливу особистісних аспектів на процес професійного самовизначення.

Аналіз останніх досліджень. А. Маслоу запропонував концепцію професійного розвитку і виділив як центральне поняття самоактуалізацію як прагнення людини удосконалюватися, виражати, проявляти себе в справі, що є для неї значущою. У його концепції близькими до поняття “самовизначення” є такі поняття, як “самоактуалізація”, “самореалізація” і “самоздійснення”.

Детально аналізуючи точку зору Є. Клімова, ми бачимо, що він розуміє самовизначення як важливий прояв психічного розвитку, як активний пошук можливостей розвитку, формування себе як повноцінного учасника

співтовариства виробників чогось корисного, співтовариства професіоналів. Цінною є думка Клімова про те, що усвідомлюваний процес ухвалення остаточного рішення про вибір професійного навчального закладу, певного виду роботи може здаватися на перший погляд одноразовим або навіть швидкоплинним. У людини в попередні роки розвитку склалося певне ставлення до різних галузей праці, уявлення про багато професій і оцінка своїх можливостей, орієнтація в соціально-економічній ситуації, уявлення про "запасні варіанти" вибору професії і багато чого іншого, що характеризує стан готовності до чергового професійного самовизначення [4, с.87–91]. У професійній діяльності зміни особистості відбуваються особливо інтенсивно, оскільки вона концентрує на собі основну активність суб'єкта. Професійне самовизначення – це не тільки вибір конкретної професії, а й нерідко вибір всього життя. Є. Климов вважає, що професійне самовизначення потрібно розглядати не "в егоїстичному значенні, а в прилаштуванні до суспільства, до цивілізації, до культури" [3, с.14]. Узагальнюючи міркування Клімова з цього питання, можна констатувати, що професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки з обраної спеціальності, воно продовжується протягом усього професійного життя.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та дослідженні чинників впливу на професійне самовизначення студентів.

Виклад основного матеріалу. Професійне самовизначення складається з одиниць чи елементів, які входять до його складу і утворюють певну структуру. Цей об'єкт можна розглядати як сукупність досліджуваних елементів: особистість, яка визначається з професією, особи, які оточують цю людину, суспільство, в межах якого відбувається професійне самовизначення. До цієї структури можна також додати об'єктивні і суб'єктивні чинники професійного самовизначення.

Найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення людини є її здатність знаходити особливий сенс в професійній праці, самостійно проектувати, творити своє професійне життя, відповідально ухвалювати рішення про вибір професії, спеціальності та місце роботи. Ці проблеми встають перед особистістю протягом всього її життя. Постійне уточнення свого місця в світі професій, осмислення своєї соціально-професійної ролі, ставлення до професійної праці, колективу і самого себе стають важливими компонентами життя людини.

Перед людиною постійно виникають проблеми, що вимагають від неї визначення свого ставлення до професій, іноді аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, ухвалення рішень про вибір професії або її заміну.

Н. Шевандрін до типових помилок і труднощів, що виникають при виборі професії, відносить: ставлення до вибору професії, як до вибору довічного притулку, орієнтація на професію тільки високої кваліфікації, тільки вищої освіти; пережитки честі, коли деякі значущі для суспільства професії вважаються недостойними; вибір професії "за компанію", щоб не відстати від друзів; перенесення ставлення до представника якоїсь професії на саму

професію; захоплення тільки зовнішньою або якоюсь приватною рисою професії; ототожнення шкільного навчального предмета з відповідною професією; застарілі уявлення про характер праці в деяких сферах виробництва; невміння розбиратися у своїх особистих якостях; незнання або недооцінка своїх фізичних особливостей або недоліків, істотних при виборі професії; незнання основних заходів і порядку розв'язання завдань при виборі професії [7, с.159].

Процес розвитку особистості відбувається в результаті взаємодії двох факторів, кінцевим результатом якої є формування стійких зразків поведінки як в типових життєвих, так і в професійних ситуаціях, формування стійких особистісних якостей, найбільш адекватних для певного виду діяльності.

Під час професійного вибору та професійного навчання, в процесі професійного становлення та професійного вдосконалення, перекваліфікації та післядипломного навчання, побудови кар'єри та досягнення професійних успіхів, на всіх етапах розвитку людини як професіонала вона перебуває під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів.

Об'єктивні – це вимоги, норми і обмеження, які висуває професія до праці людини і наявність у неї певних властивостей і особливостей, зокрема, професійних знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей.

Суб'єктивні – це задатки і здібності кожного працівника, індивідуально-психологічні властивості і особливості його мотивації, рівень домагань, його самооцінка і здатність до захисту від помилок і невдач [6].

Є. Клімов виділив такі основні структурні компоненти придатності людини до діяльності: 1. Громадянські якості: – ставлення до суспільства, моральність та духовний розвиток працівника, особливо в таких професіях, як вчитель, вихователь, суддя, керівник; 2. Ставлення до праці, до професії, інтереси, схильність до певної сфери діяльності – професійна трудова спрямованість особистості. 3. Загальна дієздатність (фізична і розумова) – ширина і глибина інтелекту, самодисципліна, самоконтроль, безкорисність, ініціативність, активність. 4. Часткові спеціальні здібності, наприклад, пам'ять на запахи в професії кулінара, звуковисотний слух для музиканта, здатність подумки уявляти певний предмет, «обертати», бачити його з різних боків – для конструктора та ін. 5. Навички, уміння, досвід [3].

Підготовка особистості до свідомого професійного самовизначення здійснюється шляхом формування в неї особистісної профорієнтаційної позиції, що визначається відповідною спрямованістю і розвитком когнітивної, потребно-мотиваційної та емоційно-вольової сфер особистості. Згідно з І. Коном, проблема професійного самовизначення особистості, представлена у трьох головних аспектах:

1. Як проблема самореалізації особистості;
2. Як проблема вибору і прийняття рішень;
3. Як проблема адаптації.

Поняття самовизначення, як правило, описового характеру і стосується окремих вузьких аспектів. І. Кон зазначає, що суть самовизначення молодої людини полягає у "чіткому орієнтуванні і визначенні свого місця у світі дорослих", а також "у виборі соціально і особистісно значущих цілей,

досягнення яких забезпечується самореалізацією суб'єкта". Поняття "самовизначення" І. Кон пов'язує з процесами "пошуків себе", "відкриття", соціального і морального дозрівання, що має світоглядний сенс і "виразно соціальний зміст" [5, с. 192].

Процес формування самооцінки, професійної придатності протікає нерівномірно і може виражатись у такому протиріччі: або учневі не вдається співвіднести відомі йому властивості професії зі своїми особистими якостями (дефіцит самопізнання), або йому не вдається визначити професію, яка відповідає його якостям (дефіцит професійної інформації). З віком зміст самооцінки поступово збагачується, але ці зміни не являють собою процесу, який розвивається послідовно та інтенсивно.

Типи мотивації вибору професії:

- І тип мотивації – опорний тип – інтерес до професії гармонійно поєднується з морально зрілою установкою на працю, з об'єктивною оцінкою і практичною перевіркою особистих якостей, готовністю до самовиховання.
- ІІ тип мотивації – учні не чітко уявляють специфіку обраної професії, обмеження у її виборі, зумовлені вимогами до стану здоров'я, фізичних, розумових та інших якостей людини.
- ІІІ тип мотивації характеризується неузгодженістю між інтересом до професії та мотивами суспільного обов'язку.
- ІV тип мотивації найменш ефективний: при виборі професії молоді люди керуються лише своїми бажаннями, без адекватного усвідомлення як суб'єктивних, так і об'єктивних можливостей та умов їх реалізації [2].

Становлення професіонала – це, в першу чергу, проблема особистого і соціального розвитку майбутнього фахівця як суб'єкта соціальної дії. Розвиток особистості (її спрямованості, компетентності, гнучкості, самосвідомості) визначає вибір і підготовку до професії, і разом з тим сам цей вибір і розвиток тієї або іншої професійної діяльності визначає стратегію розвитку особистості. Чим раніше почнеться особистий і професійний розвиток, тим більшою мірою можна прогнозувати психологічне благополуччя, задоволеність життям і особисте зростання [1].

Принцип професійного самовизначення спрямовується на врахування змісту професійної діяльності. Програма профорієнтаційної роботи при навчанні повинна передбачати навчання майбутніх фахівців новим формам поведінки (умінню слухати та розуміти людей, виявляти увагу та допомагати, навчати).

Правилами, на основі яких реалізується принцип професійного самовизначення, є:

- моніторинг професійного саморозвитку;
- пошук стимулів самоактуалізації;
- створення умов для професійного самовизначення особистості.

Існують психологічні особливості професійного самовизначення:

а) осмислення людиною свого призначення;

б) визначення життєвої концепції та життєвого кредо;

в) свідомий вибір життєвих завдань і формування їх у життєву програму як системи ціннісних орієнтацій усього життя.

У реальному житті не кожному вдається зробити якнайкращий професійний вибір. У психолого-педагогічній науці накопичений досвід, що дозволяє оцінити ускладнення, що виникають в процесі свідомого вибору професії. Суть його полягає у тому, що вибір професії розглядається як багатоетапний процес вироблення і ухвалення рішення. На першому етапі виникає проблема вибору професії, ухвалюється рішення. Другий етап пов'язаний з визначенням джерел інформації, компетентних осіб, здатних допомогти у виборі професії. Третій етап – збір інформації, що відображає істотні моменти конкретної ситуації вибору. На четвертому етапі формується узагальнене уявлення про ситуацію вибору професії. П’ятий етап – пошук варіантів рішення, їх оцінка. На завершальному, шостому, етапі робиться остаточний вибір професії.

Для успішного вирішення проблеми нашого дослідження, а саме: професійне самовизначення та організація профорієнтаційної роботи, ми розділили її на кілька складових:

– визначення рівня самооцінки;

– мотивація професійного вибору;

– інтерес до професії;

– ступінь професійного самовизначення.

Дані були отримані методами первинної та вторинної статистичної обробки результатів дослідження за допомоги комп’ютерної програми, використаний порівняльний, кореляційний та факторний аналізи отриманих даних.

У процесі експериментального дослідження підтвердилася висунута гіпотеза. З’ясовано, що, як і очікувалося, перший фактор професійного вибору пов'язаний із рівнем профорієнтаційної роботи, а другий фактор – із мотивами професійного вибору та третій фактор – з ідивідуальними рисами старшокласників. Всі змінні були зведено до трьох факторів – фактор профорієнтації, фактор мотивації і фактор професійної відповідності. Визначено загальний профорієнтаційний фактор професійного самовизначення, впливу якого зазнають всі типи індивідуально–психологічних характеристик (об’єктивний чинник професійного вибору). Визначено два фактори індивідуальноого самовизначення (суб’єктивні чинники професійного вибору), які можуть бути описані як мотивація самовизначення та індивідуально–особистісні чинники самовизначення (задоволеність / незадоволеність самим собою, впевненість / невпевненість, бажання самоствердитись у спілкуванні, бути автономним, бути визнаним оточенням, мати підтримку тощо).

Висновки. Таким чином, часто людина обирає не тільки якусь професію, а щось значно більше, тобто те, що дає ця професія для більш повного відчуття її власного життя. Основним механізмом професійного самовизначення виступає формування особистості як утворення особливого типу системних відносин усередині цілісної особистісної організації. Незважаючи на те, що виявлення

типологічних шляхів розвитку є можливим, однак спостерігається значна індивідуальна своєрідність.

Узагальнюючи проведений аналіз професійного становлення особистості, можна виділити основні моменти цього процесу: професійне самовизначення – це вибіркове ставлення індивіда до світу професій в цілому і до конкретно обраної професії; ядром професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх особливостей і можливостей, вимог професійної діяльності і соціально-економічних умов; професійне самовизначення здійснюється протягом всього професійного життя: людина постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття і самоствердкується в своїй професії.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у конкретизації принципу професійного самовизначення для різних професій.

Список використаних джерел

1. Джура О.Д. Взаємозв'язок основних факторів професійного самовизначення особистості / О.Д. Джура // Мультиверсум. Філософський альманах. Випуск 33. – К.: Український центр духовної культури. – 2003 – С.54–57.

2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М, 2004. – 512 с.

4. Климов Е.А. Человек и профессия / Е.А. Климов. – Л., 1984. – 308 с.

5. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон – М.: Политиздат, 1985 – 423 с.

6. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – М.: ТАНДЕМ, 2000. – 384 с.

7. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 ч. / Н.И. Шевандрин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 3. – 336 с.

Хамула Юлия. Психолого-педагогический фактор влияния на профессиональное самоопределение студентов

В статье проведен анализ факторов выбора профессии старшеклассниками, обнаружены сформированность профессиональных интересов, намерений и способностей, разработаны рекомендации по оптимизации профессионального выбора, в частности, его осознанности и правильности. Проанализированы взгляды ученых на проблему профессионального самоопределения студентов высших учебных заведений. Раскрыты основные трудности, возникающие при выборе профессии. Приведены результаты экспериментального исследования особенностей студентов, имеющих трудности в профессиональном самоопределении.

Ключевые слова: *личность студента, самоопределение, выбор профессии, профессиональное самоопределение, трудности в выборе профессии.*

Khamula Yulia. Psychological and pedagogical factors influencing the professional self-determination of students

The article analyzed the choice of profession pupils, revealed the formation of professional interests, intentions and abilities, recommendations for optimizing professional choice, their awareness and correct. The sights of the scientists on a problem of professional self-determination of the students of high schools are analysed. The basic difficulties are opened which arise at a choice of a trade. The results of an experimental research of features of the students are shown which have difficulties in professional self-determination.

Key words: *the person of the student, self-determination, choice of a trade, professional selfdetermination, difficulty in a choice of a trade.*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Грабовська Тетяна,
Грабовський Олександр, Туряниця Василь
Староста Володимир, Попадич Олена,
Гардубей Маріанна
Степаненко Інна, Гладун Олександр

УДК 378.147.001

Грабовська Тетяна,
Грабовський Олександр,
Туряниця Василь

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

Розкрито фактори, що обумовлюють нові підходи до освітнього процесу, методику використання інноваційних педагогічних технологій при формуванні компетентностей учнів як вимогу дня.

Ключові слова: *освітній процес, якість освіти, вчитель, учень, інновації, педагогічні технології, формування компетентностей.*

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед українською системою освіти цілу низку принципово нових проблем, обумовлених політичними, соціально-економічними, світоглядними та іншими факторами, серед яких необхідно виділити підвищення якості та доступності освіти, активну інтеграцію у світовий науково-освітній простір, створення оптимальних освітніх систем, посилення зв’язків між різними рівнями освіти та ефективне використання інноваційних педагогічних технологій при формуванні компетентностей учнів.

Актуальність теми дослідження. Сьогодні традиційні педагогічні засоби щодо змісту й організації освітнього процесу все частіше не спрацьовують. Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в педагогіці. Найважливіші з них виявляються у нездатності закладів освіти, по-перше, впливати на учня з метою формування цілісної особистості, по-друге, у невмінні враховувати індивідуальні, вікові та соціо-біопсихологічні особливості вихованця, неповторність особистості кожного. Тому в сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, її вплив на особистісний розвиток дитини значною мірою залежить від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Мета дослідження – проаналізувати ефективність використання інноваційних педагогічних технологій учителем при формуванні компетентностей учнів.

Виклад основного матеріалу. Одним із основних завдань сучасної освіти є створення сприятливих умов для формування творчої особистості, реалізації та самореалізації здібностей дитини. Випускник сучасної школи, який живе і буде працювати у XXI ст., має:

– самостійно набувати необхідних знань й уміло застосовувати їх на практиці;

– критично мислити, уміти бачити труднощі й шукати шляхи їх розв'язання;

– вміти працювати з різноманітною інформацією;

– бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах;

– самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, культурного і морального рівнів.

Досягти визначених критеріїв можна завдяки інноваційним технологіям, які передбачають використання певних наукових прийомів, методів і дають змогу вчителю застосовувати свої знання та вміння для організації цілеспрямованої, творчої роботи учнів.

Завданням технології як науки є виявлення закономірностей з метою визначення та використання на практиці найбільш ефективних, послідовних освітніх дій, які потребують менших затрат часу, матеріальних та інтелектуальних ресурсів для досягнення результату.

Низка авторів, зокрема й В. Кукушкіна, вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності, зокрема, таким:

– *концептуальність* – опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети;

– *системність* – наявність ознак системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність;

– *можливість* управління, що передбачає планування, проектування освітнього процесу, поетапну діагностику з метою корекції результатів;

– *ефективність* – інноваційні педагогічні технології мають бути ефективними за результатами, оптимальними за витратами, а також гарантувати досягнення відповідного стандарту освіти;

– *відтворюваність* – можливість повторення або відтворення педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами;

– *візуалізація,* що характерна для окремих технологій: передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювавальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників [1, с.31].

Педагогічні інновації істотно змінюють результати освітнього процесу, створюючи при цьому вдосконалені чи нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості та організації освітнього процесу.

Специфіка освіти на початку третього тисячоліття висуває особливі вимоги до використання різноманітних технологій. При технологізації освітньої діяльності невід'ємним є і процес її гуманізації, який сьогодні набуває все більшого поширення в рамках особистісно-діяльнісного підходу. Глибинні

процеси, що відбуваються в системі освіти в цілому і в нашій країні, зокрема, ведуть до формування ідеології та методології інноваційної освіти, в якій інноваційні технології навчання слід розглядати як інструмент, за допомогою якого нова освітня парадигма може бути втілена в життя [2, с.67–69].

Реалізація інноваційних педагогічних технологій в освітніх закладах передбачає наявність діалогової співпраці учасників процесу, тому важливим є:

– форма структурування, впорядкування педагогічної взаємодії всіх суб'єктів навчально-виховного процесу;

– механізм продуктивної взаємодії суб'єкта педагогічної діяльності з педагогічною реальністю;

– поєднання інструментального та етичного компонентів професійно-педагогічної діяльності.

Однак для того, щоб отримати заплановані результати, вчитель має поєднати духовний зміст педагогічної діяльності з досконалою формою її реалізації, а це можливо завдяки:

– наявності професійного уявлення про існуючий діапазон сучасних форм і прийомів, їх природу і структуру, потенціал для використання педагогічних цілей;

– усвідомленню рівня власного професіоналізму стосовно існуючої масової та інноваційної практики;

– вільному володінню власними технологічними можливостями носія професійно-педагогічної діяльності;

– наявності стійкого результативного досвіду застосування методик;

– розумінню природи дієвості кожної зі складових інноваційних технологій.

Сьогодні головною метою інноваційних освітніх технологій є орієнтація освітнього процесу на потенційні можливості людини та їх реалізацію. Освіта повинна розвивати механізми інноваційної діяльності, знаходити творчі шляхи вирішення життєво важливих проблем, сприяти перетворенню творчості в норму і форму існування людини. «Технології завтрашнього дня, – пише О. Тоффлер, – потребують не мільйонів... людей, готових працювати в унісон на безконечно монотонних роботах, не людей, котрі виконують накази, не кліпнувши оком..., а людей, котрі можуть приймати критичні рішення, котрі можуть знаходити свій шлях у новому оточенні, котрі достатньо швидко встановлюють нові стосунки в реальності, що швидко змінюється. Світ заговорив про компетентності як спроможність особистості застосовувати засвоєні знання й набуті уміння у нестандартних ситуаціях, «готовність і уміння діяти», здатність до саморозвитку» [3, с.6].

Компетентності, як зазначає О.Савченко, складно формувати, і ще складніше вимірювати, але без цього якісна шкільна освіта у XXI столітті неможлива. Отже, потрібно крок за кроком, переборюючи власну інертність і неготовність освітнього середовища до сприйняття інновацій, долати шлях від орієнтації на предметні знання до оволодіння надпредметними уміннями, формуючи, таким чином, в учня внутрішню готовність прийняття рішень, застосування набутих знань у будь-яких ситуаціях. І головною дійовою особою

у цьому процесі стає учень. «Освіта XXI століття, – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни» [4, с.6].

Тобто, в порівнянні з традиційною системою, метою інноваційної діяльності є якісна зміна особистості учня. Це стає можливим завдяки впровадженню в професійну діяльність нових і обґрунтованих дидактичних та виховних програм. Отже, надзвичайно важливими завданнями інноваційної діяльності є розвиток в учнів:

- уміння мотивувати свої дії;
- самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі;
- творчого нестандартного мислення;
- природних здібностей.

Забезпечити реалізацію цих вимог повинні сучасні технології навчання, які відповідають методам наукового пізнання, а саме: особистісно зорієнтовані технології, інтерактивні технології, проблемні технології, інформаційно-комунікаційні технології, проектні й модульні технології, дослідницькі технології тощо. Особлива увага має приділятися здобуттю учнями знань у результаті самостійної пошукової діяльності.

Усі інноваційні технології навчання мають спільні ознаки методик і технологій:

– своєю метою вони проголошують розвиток та саморозвиток учня з урахуванням його здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій і суб'єктного досвіду;

– створюються умови для реалізації та самореалізації особистості;

– забезпечується суб'єктність учня за рахунок можливості впливу на хід діяльності (вибір змісту, засобів, методів, форм навчання);

– навчання будується на принципах варіативності;

– кінцевим продуктом є не лише здобуття знань, вироблення умінь і навичок, а й формування компетентностей.

Щодо характеристик окремих технологій необхідно зазначити, що ***особистісно зорієнтоване навчання*** – це навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність, суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І. Якиманська). Особистісно зорієнтований підхід поєднує навчання й виховання в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту розвитку дитини, підготовку її до життєтворчості, а його особистісно зорієнтовані технології базуються на таких засадах:

– учень у школі – повноцінна особистість;

– педагогічні відносини базуються на принципах гуманізації і демократизації;

– учень є суб'єктом навчальної діяльності;

- талановитою є кожна дитина;
- в основі навчання лежить позитивна Я-концепція особистості;
- навчання на основі успіху, відмова від примушування.

В Україні широко пропагується ***технологія інтерактивного навчання*** О.Пометун. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної активності, що має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання. Інтерактивне навчання сприяє формуванню навичок і вмінь як предметних, так і загальнонавчальних; виробленню життєвих цінностей; створенню атмосфери співробітництва, взаємодії; розвитку комунікативних якостей. Технологія передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Тобто, інтерактивне навчання – це навчання діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного розв'язання навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів.

Ігрові технології навчання – здійснюються у процесі включення учня в навчальну гру (ігрове моделювання явищ, «проживання» ситуації). Сьогодні віддають перевагу терміну «імітація» замість «гра» (акцент переноситься на внутрішню сутність дії). Навчальні ігри мають за мету, окрім засвоєння навчального матеріалу, вироблення вмінь і навичок, ще й надання учневі можливості самовизначитися, розвивати творчі здібності й емоційно сприймати зміст навчання. До цієї технології відносяться такі види ігор:

- навчальні, тренувальні, узагальнюючі;
- пізнавальні, виховні, розвиваючі;
- репродуктивні, продуктивні, творчі.

Групова (колективна) технологія навчання передбачає організацію навчального процесу, за якої навчання здійснюється у процесі спілкування між учнями (взаємонавчання) у групах. Група може складатися з двох і більше учнів, може бути однорідною або різнорідною за певними ознаками, може бути постійною і мобільною.

Групові форми навчання дають змогу диференціювати та індивідуалізувати освітній процес, формувати внутрішню мотивацію до активного сприйняття, засвоєння та передачі інформації, а також сприяють формуванню комунікативних якостей учнів, активізують розумову діяльність. Робота в групах (колективна) дає найбільший ефект у засвоєнні знань.

Організація освітнього процесу, за якої вибір педагогічних засобів та темпів навчання враховує індивідуальні особливості учнів, рівень розвитку їх здібностей та сформованого досвіду, характерна для ***технології індивідуалізації освітнього процесу.*** Основне призначення цієї технології полягає в забезпеченні максимальної продуктивної роботи всіх учнів у існуючій системі організації навчання. Тобто, індивідуальне навчання – це форма,

модель організації навчального процесу, при якому учитель взаємодіє лише з одним учнем, а один учень взаємодіє лише із засобами навчання (книги, комп'ютер тощо). Головною перевагою індивідуального навчання є те, що воно дозволяє повністю адаптувати зміст, методи та темпи навчальної діяльності дитини до його особливостей, слідкувати за кожною дією та операцією при вирішенні конкретних завдань, за його рухом від незнання до знання, вносити вчасно необхідні корективи в діяльність як учня, так і вчителя.

У сучасній педагогічній практиці та теорії найбільш суттєвими прикладами технологій індивідуалізації навчання є:

- проектний метод;
- технологія продуктивного навчання;
- технологія індивідуального навчання;
- адаптивна система навчання;
- навчання на основі індивідуально зорієнтованого навчального плану.

Використання ***проектної технології*** передбачає створення вчителем таких умов, які сприяють удосконаленню індивідуальності учня, його потенційних здібностей, вихованню мотивації, особистісних та вольових якостей: самостійності, цілеспрямованості, організованості в роботі. Ця технологія сприяє вирішенню таких дидактичних, виховних і розвивальних завдань:

- навчити учнів самостійно працювати: здобувати знання, застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;
- сформувати комунікативні навички в учнів, тобто вміння працювати у різних групах, виконуючи певні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо);
- познайомити учнів з різними точками зору на одну й ту ж проблему;
- навчити учнів користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати, висувати різні гіпотези, робити висновки.

Цінність проектної технології навчання полягає в тому, що вона орієнтує учнів на створення певного матеріального або інтелектуального продукту, а не на просте вивчення певної теми. На шляху до мети школярі мають актуалізувати або здобути нові необхідні знання, радитись з учителем і між собою, виконувати індивідуально чи в групах пізнавальну, дослідницьку, конструкторську та іншу роботу.

Дослідницька технологія формує в учня навики дослідницької роботи в пізнавальній діяльності. Це дає змогу вчителеві об'єднати розвиток інтелектуальних здібностей учнів з дослідницькими вміннями, сформувати активну творчу особистість, а також вирішити такі педагогічних завдання:

- використання дослідницьких методів при вивченні шкільних предметів;
- застосування дослідження під час ознайомлення учнів з явищами, процесами, фактами;
- формування в учнів дослідницьких умінь і навичок;
- зацікавлення учнів навчальними і науковими дослідженнями;

- збагачення творчих можливостей учнів через формування дослідницького досвіду;
- вивчення та аналіз індивідуальних особливостей формування дослідницького досвіду учнів, його впливу на їх інтелектуальний розвиток і виховання;
- використання вчителем дослідницького підходу для розкриття змісту шкільної програми, розподілу часу на вивчення окремих тем і розділів програмного матеріалу, встановлення міжпредметних зв'язків, вибору доцільної методики організації дослідницько-пізнавальної діяльності учнів.

Технологія проблемного навчання базується на створенні вчителем самостійної пошукової діяльності учнів із розв'язання навчальних проблем, під час якої формуються нові знання, уміння, навички та розвиваються здібності дитини, активність, зацікавленість, ерудиція, творче мислення та інші значущі якості особистості. Щодо проблемної ситуації, то вона виникає внаслідок такої організації вчителем взаємодії учня з об'єктом пізнання, яка допомагає виявити пізнавальне протиріччя. Проблемна ситуація характеризується інтелектуальними труднощами і потребою розв'язувати їх. Створювати проблемні ситуації на уроках можна різними способами:

– знайомити учнів з явищами, фактами, які вимагають теоретичного пояснення;
– спонукати учнів до аналізу суперечливих фактів, явищ, висловлювань;
– залучати учнів до вибору із суперечливих фактів і висловлювань правильні і вміти обґрунтувати свій вибір;
– активізувати учнів до самостійного порівняння, зіставлення фактів, явищ, дій;
– надання можливості учням висувати гіпотези, формулювати висновки та перевіряти їх.

Проблемні ситуації зручно створювати при розв'язуванні задач; під час мотивації, використовуючи різні цікаві факти, прислів'я, приказки, загадки, поетичні рядки, літературні твори.

Технологія розвивального навчання – це активно-діяльнісний спосіб навчання, під час якого враховуються та використовуються природні закономірності індивідуального розвитку дитини, що зумовлюють вдосконалення знань, умінь, навичок і способів розумових дій, емоційно-ціннісної та діяльнісно-практичної сфер. Метою даної технології є загальний розвиток учня, його інтелектуальних можливостей, почуттів, уміння вчитися та спілкуватися, формування творчої особистості.

Сучасна система навчання вимагає від учителя нових підходів до охоплення великого обсягу інформації. Неможливо одній людині знати все, навіть у вузькій сфері знання. Учні ж повинні мати зовсім інші навички: думати, розуміти суть речей, осмислювати ідеї та концепції і вже на основі цього вміти шукати потрібну інформацію, аналізувати її та застосовувати в конкретних умовах, формулювати й відстоювати свою думку. Освітній процес спрямований не тільки на те, щоб учні пізнали світ, а й навчилися думати,

аналізувати, систематизувати, знаходити компроміси, виділяти головне, критично ставитися до будь-яких аргументів, вміти відстоювати свою позицію.

Елементи розвивального навчання доцільно використовувати під час проведення лабораторних та дослідницьких робіт, спостереження, при розв'язуванні експериментальних задач.

Технологія розвитку критичного мислення формує творче мислення, яке необхідне під час розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, оцінювання та прийняття рішень.

Сприймання, розуміння, усвідомлення та засвоєння навчальної інформації вимагає активної розумової діяльності, у тому числі й критичного мислення. Ця технологія – складний процес, який починається з ознайомлення з інформацією, а завершується прийняттям рішення. Критичне мислення проявляється:

- у здатності людини самостійно аналізувати інформацію;
- в умінні бачити помилки або логічні порушення у твердженні думки;
- в аргументації своєї думки (змінювати її, якщо вона неправильна, відстоювати, якщо вона правильна);
- у прагненні до пошуку оптимальних і аргументованих рішень.

Для розвитку критичного мислення на уроках доцільно використовувати такі методи: складання сенканів, мозковий штурм, «кубування», «асоціативний кущ», читання з позначками.

Інформаційно-комунікаційна технологія є педагогічною технологією, яка використовує спеціальні способи, програмні та технічні засоби (кіно-, відео-, аудіозасоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією. Саме тому вона підвищує ефективність освітнього процесу, розвиває уміння експериментально-дослідницької діяльності учнів і моделювання різних процесів.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу:

- підвищити мотивацію до навчання;
- індивідуалізувати і диференціювати процес навчання;
- базуватися на особистісно зорієнтованому навчанні;
- забезпечувати інтерактивний підхід до навчання (постановка запитань, які цікавлять учня та отримання відповідей на них за допомогою комп'ютера);
- підвищити пізнавальну активність учнів за рахунок різноманітної відео- та аудіо-інформації;
- здійснювати контроль через тестування і систему запитань для самоконтролю.

Враховуючи перехід до глобального інформаційного суспільства і відповідність освіти соціально-економічним потребам сьогодення і майбутнього, можна говорити лише в тому випадку, якщо її модернізація буде ґрунтуватися не стільки на організаційних нововведеннях, скільки на змінах по суті – в змісті, технологіях, підготовці наукових досліджень. Без застосування інформаційних технологій освітня установа не може претендувати на інноваційний статус в освіті. Однак при всьому різноманітті інноваційних технологій навчання реалізація провідних педагогічних функцій залишається

за вчителем. Вчитель може виступати в якості автора, розробника, дослідника, користувача і поширювача нових педагогічних технологій, теорій, концепцій. Управління цим процесом передбачає цілеспрямований відбір, оцінку й застосування у своїй діяльності досвіду колег або запропонованих наукою нових ідей, методик.

Висновки. У сучасних умовах розвитку суспільства, культури і освіти педагогічна діяльність повинна обов'язково мати інноваційну спрямованість. Це визначається низкою обставин.

По-перше, соціально-економічні перетворення зумовлюють необхідність докорінного оновлення системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу. Інноваційна спрямованість діяльності вчителів виступає засобом оновлення освітньої політики.

По-друге, посилення гуманітаризації змісту освіти, введення нових навчальних предметів вимагають постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. У такій ситуації суттєво зростає роль і авторитет педагогічних знань учителів.

По-третє, зміна характеру ставлення вчителів до педагогічних нововведень. Якщо раніше інноваційна діяльність зводилася в основному до використання рекомендованих нововведень, то зараз вона набуває все більш широкого дослідницького характеру. Саме тому важливим напрямом у роботі керівників шкіл, органів управління освітою стає аналіз і оцінка педагогічних інновацій, створення умов для їх успішної розробки і застосування.

Таким чином, застосування інноваційних педагогічних технологій робить освітній процес більш повним, цікавим, насиченим, забезпечує умови розвитку особистості, її право на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Ігнатенко М. Сучасні освітні технології //Математика в школі. – 2003. – №4. – С.2–6.
2. Дебердеева Т.Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 79.
3. Савченко О.Я. Шкільна освіта як замовлення підготовки майбутнього вчителя // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 6.
4. Сучасні шкільні технології / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – 2-ге вид., стереотипне. – К.: Ред. Загальнопед. газ. – 112 с.

Грабовская Татьяна, Грабовский Александр, Туряниця Василий. Использование инновационных педагогических технологий при формировании компетентности учащихся

Раскрыты факторы определяющие новые подходы к образовательному процессу, методику использования инновационных педагогических технологий при формировании компетенций учащихся как требование дня.

Ключевые слова: *образовательный процесс, качество образования, учитель, ученик, инновации, педагогические технологии, формирование компетенций.*

Grabovskaya Tat'yana, Grabovskiy Aleksandr, Turyanitsya Vasiliy. Use of Innovative Pedagogical Technologies in Formation of the Competencies of Urges

The factors that determine new approaches to the educational process, methods of using innovative pedagogical technologies in forming students' competencies as a requirement of the day are revealed.

Key words: *educational process, quality of education, teacher, student, innovations, pedagogical technologies, formation of competencies.*

УДК 371.134:371.314

Староста Володимир,
Попадич Олена,
Гардубей Маріанна

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті показано, що готовність учителя до інтерактивного навчання молодших школярів з одного боку є складовою готовності до педагогічної діяльності – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності ефективно проектувати та реалізовувати умови інтеракції (інтерактивної взаємодії) в освітньому процесі початкової школи, а з другого боку – є складовою мети і результату професійної підготовки студентів, що передбачає наявність відповідних компонентів (мотиваційного, когнітивного, процесуального, рефлексивного).

Ключові слова: *готовність, педагогічна діяльність, готовність до педагогічної діяльності, інтерактивне навчання, професійна підготовка майбутніх учителів, початкова школа.*

Постановка проблеми. Одним із важливих факторів активізації навчально-пізнавальної взаємодії між складними об’єктами пізнання та суб’єктами навчально-пізнавального процесу є інтерактивне навчання. Знання і використання технологій інтерактивного навчання сприятиме розвитку методичних, комунікативних, рефлексивних та інших здібностей викладачів, а також формуванню готовності майбутніх педагогів до застосування інтерактивних технологій навчання в подальшій професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, показує, що підготовка вчителів, а також їх готовність до застосування методів інтерактивного навчання у професійній діяльності розглядаються у психолого-педагогічній літературі в різних аспектах, зокрема: теоретико-методологічні і технологічні основи професійної підготовки вчителя у вищих навчальних закладах, підвищення якості цієї підготовки (В. Андрущенко, С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, М. Лещенко, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.); вирішення проблем активізації навчально-пізнавальної діяльності (І. Лернер, В. Лозова, С. Максименко, М. Махмутов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.); характеристики інтерактивних технологій навчання (Н. Баліцька, К. Баханов, О. Біда, Г. Волошина, М. Окса, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун та ін.); педагогічні підходи щодо використання групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності (Х. Лийметс, К. Нор, В. Онищук, І. Первін, О. Ярошенко та ін.); теорії ігрового та інтерактивного навчання (І. Абрамова,

Н. Борисова, А. Вербицький, Ю. Ємельянов, В. Платов, В. Рибальський, А. Смолкін, С. Шмаков та ін.); професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкової школи (Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, О. Комар, О. Савченко, В. Сухомлинський, Л. Хомич та ін.).

Проблема готовності до різних видів педагогічної діяльності є об'єктом наукового інтересу багатьох дослідників. З нашого погляду, особливо важливо значення набувають технології інтерактивного навчання під час підготовки майбутніх педагогів, оскільки у даному випадку вони виступають не тільки як засіб, але й мета навчання. Сучасний педагог має досконало знати перелік, класифікаційні ознаки, сутність, умови застосування і володіти різними методами, формами та засобами навчання, аби залежно від різних чинників обирати найбільш ефективні підходи у процесі навчально-виховної діяльності для всебічного та гармонійного розвитку особистості учня/студента, вдосконалення особистої педагогічної майстерності.

Мета статті – розкрити сутність та структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до інтерактивного навчання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо сутність основних понять нашого дослідження. С. Мартиненко (2009 [9]) на основі аналізу джерел з філософії, соціології, економіки, психології та педагогіки:

- визначено сутність поняття «професійна діяльність» – як складна, багаторівнева, динамічно-розвивальна система взаємопов'язаних і взаємозумовлених внутрішніх і зовнішніх дій учителя, спрямованих на досягнення багатопланової мети навчання і виховання дитячої особистості;
- уточнено поняття «професійна діяльність учителя», що полягає у створенні в освітньому процесі умов для навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення особистості, встановлення потенційних можливостей та умов для творчої самореалізації. Структура професійної діяльності містить мету навчання (педагогічні завдання); професійно-педагогічну спрямованість (мотив); концептуальну модель і план вирішення кожного педагогічного завдання; процес опрацювання поточної інформації; перевірку і корекцію їхніх результатів;
- показано, що поняття «педагогічна діяльність учителя» – похідне поняття від категорії «професійна діяльність», яка розглядається як пізнавальна, комунікативна та організаційно-методична; процес усвідомленої, цілепокладальної, саморегульованої діяльності вчителя, спрямованої на аналітичне виокремлення та ефективне розв'язання професійно-педагогічних завдань, виявлення, формування і розвиток рефлексивної позиції учителя.

О. Дубасенюк і О. Антонова визначають педагогічну діяльність як особливий вид соціокультурної діяльності, спрямованої на передачу накопичених людством культури й досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для їх всебічного гармонійного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві (2008 [3, с. 191]).

Згідно Ю. Шаповал (2007 [16]), поняття «готовність вчителя до професійної діяльності» переважна більшість учених (Л. Кадченко, В. Ковальов, Л. Кондрашова, В. Сластьонін та ін.) тісно пов'язує з поняттям

«професійна підготовка». Професійна підготовка розглядається науковцями як процес формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності, а готовність – як її мета і результат.

І. Бужина (2005 [2, с. 16]) показує, що у наукових працях готовність визначається як: активно-дієвий стан особистості, настанову на певну поведінку, змобілізованість сил для виконання завдання (М. Дьяченко, Л. Кандибович); особливий психічний стан, наявність у суб'єкта зразка структури певних дій і постійної спрямованості свідомості на їх виконання (В. Сластьонін); особливий психічний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу, структури, визначеної дії та постійної спрямованості на його виконання (О. Третяк); настанова, очікування, намір, явище, якість, феномен, пильність тощо (А. Ліненко).

Згідно О. Матвієнко (2012 [10, с. 239]), поняття «готовність» дослідники розглядають переважно як результат спеціальної підготовки, наслідок діяльності; передумову до професійної діяльності, що забезпечує її ефективність, виконує регулятивну функцію, є сталою; інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності; суб'єктивний, активнодієвий стан особистості, що спонукає до діяльності, спрямований на її виконання.

Л. Костюченко (2013 [6]) характеризує готовність як змінну характеристику, що залежить від віку, досвіду, індивідуальних властивостей особистості, тому цей феномен доцільно розглядати як складне багаторівневе утворення, усталену структуру якостей та здібностей особистості, які реалізуються в діяльності.

Категорія «готовність до професійної діяльності» – одна з центральних у професійній педагогіці та психології праці – була введена в науковий обіг наприкінці XIX ст. Проблема готовності стала об'єктом спеціальних досліджень не так давно, а саме (З. Курлянд та ін., 2005 [13, с. 224]): *перший етап* (кінець XIX - початок XX ст.) – її вивчали у зв'язку з проникненням у психічні процеси людини; розуміння готовності як настанови (К. Марбе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе); *другий етап* – дослідження готовності як деякого феномена стійкості людини до зовнішніх і внутрішніх впливів (У. Томас та Ф. Знанецькі, Г. Оллпорт, Д. Кац, М. Сміт та ін.); *третій етап* вивчення готовності пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності; готовність характеризують як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному (М. Дьяченко і Л. Кандибович, М. Лєвітов та ін.). Із 70-х років XX ст. розгляд проблеми готовності набуває розвитку у зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності (К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.).

Розглянемо деякі трактування вчених готовності до педагогічної діяльності, як і готовності до окремих аспектів цієї діяльності:

- готовність до професійного саморозвитку – це результат взаємодоповнюючих процесів – цілеспрямованого й керованого процесу формування готовності в загальній системі підготовки фахівців і процесу

саморозвитку, особистісного становлення майбутнього педагога (А. Бистрюкова, 2009 [1]);

- готовність майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів – це цілісне стійке полікомпонентне утворення, яке забезпечується позитивною мотивацією, оволодінням сучасною технологією формування гуманістичних якостей у майбутніх учителів, їхньою потребою до педагогічної рефлексії (І. Бужина, 2005 [2, с.16]);
- готовність учителя початкових класів до професійної діяльності – це полікомпонентний утвір, що включає в себе психологічну, педагогічну, предметну підготовку, а також сформованість певних особистісних якостей педагога (О. Івлієва, 2001 [4]);
- готовність студента до професійно-педагогічної діяльності – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є результатом процесу професійної підготовки вчителів у ВНЗ (О. Комар, 2011 [5, с. 149]);
- готовність майбутнього вчителя початкових класів – це інтегрована якість особистості з позитивною мотивацією із стійкими моральними цінностями та міцними знаннями й уміннями, що дає можливість творчо підходити до вирішення професійних завдань та критично оцінювати власні дії (Л. Костюченко, 2013 [6]);
- готовність майбутнього вчителя початкових класів до діагностичної діяльності – це цілісна інтегративна якість учителя, його професійної здатності й компетентності, що забезпечує ефективне виконання ним діагностичної діяльності в процесі навчання і виховання молодших школярів (С. Мартиненко, 2009 [9]);
- готовність майбутнього вчителя до творчої навчально-виховної діяльності – це сукупність особистісних, психологічних і професійних особливостей майбутнього вчителя, що охоплюють ціннісно-мотиваційну, змістово-процесуальну та дієво-операційну сфери педагогічної діяльності, яка дає йому змогу успішно реалізувати педагогічну взаємодію у навчально-виховному процесі (О. Матвієнко, 2012 [10, с. 243]);
- готовність учителя до формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів (важлива складова професійної компетентності) – це інтеграційне утворення з динамічною структурою, між компонентами якого існує функціональна залежність, яка відображає здатність педагога ефективно проектувати та реалізовувати умови формування в школярів навчально-пізнавальної компетентності (І. Олійник, 2013 [12, с. 165]);
- сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя визначається готовністю до педагогічної діяльності (З. Курлянд та ін., 2005 [13, с. 224]);
- готовність учителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів у контексті особистісно-функціонального підходу – це інтегративна якість особистості, що являє собою єдність

особистісних і функціональних компонентів та є умовою успішної професійної діяльності гуманістичного спрямування (Ю. Шаповал, 2007 [16]).

Ретроспективним аналізом готовності вчителя до професійної діяльності в дисертаційному дослідженні Ю. Шаповал (2007 [16]) виявлено співіснування найрізноманітніших наукових підходів до визначення цього поняття та структури готовності: *психофізіологічного* (В. Шмига та ін.), *функціонального* (Н. Кузьміна, Р. Пенькова, Т. Солод та ін.), *особистісного* (С. Єлканов, Л. Кадченко, Л. Кондрашова, Р. Ню, І. Огородников та ін.), *особистісно-функціонального* (Л. Веретенников, Л. Подимова, В. Сластьонін та ін.), *культурологічного* (О. Міщенко та ін.).

Таким чином, професійну готовність учителя дослідники переважно визначають як інтегровану якість, єдність структурних елементів, мобілізацію складових професійного та особистісного досвіду, закономірний результат спеціальної підготовки широку і системну професійну компетентність, що включає професійно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість, самоаналіз (Л. Костюченко, 2013 [6]).

Означена готовність не є природженим явищем, вона формується і розвивається в результаті досвіду людини. Провідна роль у формуванні готовності вчителя початкових класів до педагогічної діяльності належить основному етапу його професійного становлення – вищій педагогічній школі (О. Івлієва, 2001 [4]).

Дослідження показує, що в літературі, як правило, мають місце різні підходи до трактування поняття «інтерактивне навчання». Згідно О. Пометун та Л. Пироженко (2004 [14]), інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Узагальнення результатів наукових джерел (А. Балаєв, В. Беспалько, О. Єльнікова, О. Пометун, Г. Селевко), власне бачення проблеми уможливило доповнити та запропонувати І. Луцик (2011 [8]) власне визначення поняття «інтерактивне навчання» як такої організації навчального процесу, що має проблемно-пошукову природу, здійснюється за допомогою засобів комунікації та базується на спільній діяльності, у процесі якої педагог перебуває в позиції фасилітатора, а студенти активно взаємодіють між собою та викладачем.

І. Луцик (2011 [8]) на основі аналізу наукових праць (Г. Блумера, Ч. Кулі, Дж. Міда, Дж. Морено) окреслено особливості інтеракціонізму як теоретико-методологічного напряму в зарубіжній соціології та соціальній психології, для якого характерним є розгляд розвитку та життєдіяльності особистості в контексті соціальної взаємодії. Визначено, що інтерактивність – це не лише процес взаємного впливу суб'єктів, а спеціально організована пізнавальна діяльність, що має яскраво виражену соціальну спрямованість.

Згідно О. Комар, інтерактивність означає принцип побудови і функціонування педагогічного, психологічного, комп'ютерного спілкування в режимі діалогу (О. Комар, 2011 [60]).

Зміст педагогічної технології інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес у контексті діалогу – це постійна активна взаємодія та спілкування його учасників, тобто інтеракція (В. Мельник, 2011 [11, с. 15]).

Психологічною основою інтерактивних методів є інтеракція (міжособистісна чи соціальна взаємодія), яка передбачає активну взаємодію учасників (вчитель-група учнів, учень-учень, учень-клас, вчитель-клас тощо), спільну діяльність, що здійснюється засобами комунікації та має проблемно-пошукову природу.

О. Пометун, Л. Пироженко визначені обов'язкові умови реалізації технології інтерактивного навчання, без яких інтеракція або зовсім неможлива, або є неефективною. Серед них насамперед створення сприятливої, позитивної психологічної атмосфери в класі під час уроку. Другою умовою є оптимальне облаштування навчального простору, зокрема спеціальні способи розташування меблів, наявність в класі різноманітних матеріалів: текстів, словників, просто чистого паперу і маркерів тощо. Третьою умовою ефективного застосування інтеракції є запровадження в класі спеціальних правил, норм спільної праці, які є загальнообов'язковими для всіх (О. Пометун, Л. Пироженко, 2004 [14]).

На основі аналізу наведених праць узагальнимо наступне:

- погоджуємось з трактуванням О. Комар (2011 [5, с. 149]), у якому використано кілька підходів (особистісний, системний, функціональний), але пропонуємо внести доповнення, що готовність можна тлумачити і як *мету професійної підготовки вчителів.* Таким чином, готовність до педагогічної діяльності – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є *метою* та результатом процесу професійної підготовки вчителів у ВНЗ (О. Комар [5, с. 149]; курсивом виділено наше доповнення);
- «готовність учителя до інтерактивного навчання молодших школярів» є складовою готовності до педагогічної діяльності – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності ефективно проектувати та реалізовувати умови інтеракції (інтерактивної взаємодії) в освітньому процесі початкової школи.

Автори (З. Курлянд та ін., 2005 [13, с. 225]) підкреслюють, що основні інваріантні та іманентні складові готовності – єдність особистісного та процесуального компонентів. Це перше й основне членування. З одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізації сил, подолання непевності тощо); з іншого – операціонально-технічною, що включає інструментарій педагога (професійні знання, уміння, навички і засоби педагогічного впливу).

У табл. 1 наведено компоненти структури готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності та її складових на основі деяких досліджень [1; 4; 5; 7; 10; 15; 16].

Таблиця 1

Компоненти структури готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності та її складових

Компоненти структури готовності майбутніх учителів початкових класів до:	**Література**
професійного саморозвитку – цілемотиваційний, когнітивний, технологічний, рефлексивний	А. Бистрюкова, 2009 [1]
педагогічної діяльності – мотиваційний, змістово-процесуальний та рефлексивний	О. Івлієва, 2001 [4]
застосування інтерактивної технології – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний	О. Комар, 2011 [5, с. 149]
педагогічної діяльності – мотиваційний, когнітивний, процесуальний	Л. Красюк, 2013 [7, с. 160]
творчої навчально-виховної діяльності – мотиваційний, змістовий, операційний	О. Матвієнко, 2012 [10, с. 239]
застосування інтерактивної технології у початковій школі – мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційний	Л. Скалич, 2015 [15]
особистісно орієнтованого навчання молодших школярів – особистісні компоненти (*мотиваційна, інформаційна, процесуально-діяльнісна* та *рефлексивна складові),* функціональні компоненти (*здатність до виконання конструктивної, організаційної, комунікативної* та *гностичної функцій професійної діяльності гуманістичного спрямування)*	Ю. Шаповал, 2007 [16]

У процесі проведеного аналізу літературних джерел та реальної практики підготовки майбутніх учителів початкових класів нами виокремлено наступні компоненти їх готовності до інтерактивного навчання молодших школярів:

- мотиваційний (мотиви, ставлення до інтерактивного навчання та ін.);
- когнітивний (деякі автори розглядають його як змістовий, теоретичний; даний компонент передбачає сформованість теоретико-методологічних, психолого-педагогічних знань щодо інтерактивного навчання);
- процесуальний (деякі автори визначають як практичний, виконавчий, конструктивний, технологічний та ін.; даний компонент передбачає наявність умінь і навичок реалізувати умови інтерактивного навчання);
- рефлексивний (адекватна самооцінка власних можливостей, аналіз та самоаналіз навчально-пізнавальної діяльності, аналітичне мислення та ін.). Даний компонент, з нашого погляду, є важливим у контексті постійного аналізу та самоаналізу перебігу та результатів інтерактивного навчання з метою самовдосконалення, всебічного та гармонійного розвитку молодших школярів.

Порівняльний аналіз показує, що перші три компоненти виділяють більшість дослідників у контексті готовності до педагогічної діяльності, а з

урахуванням специфіки певного виду професійної діяльності вчителя у структуру готовності вводять специфічні чи додаткові компоненти. Узагальнюючи різноманітні підходи, точки зору у визначенні готовності до інтерактивного навчання як складової педагогічної діяльності, зазначимо, що вони розширюють та поглиблюють уявлення про складність і багатогранність цих понять.

Висновок. Таким чином, готовність учителя до інтерактивного навчання молодших школярів з одного боку є складовою готовності до педагогічної діяльності – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності ефективно проектувати та реалізовувати умови інтеракції (інтерактивної взаємодії) в освітньому процесі початкової школи, а з здругого боку – є складовою мети і результату професійної підготовки студентів, що передбачає наявність відповідних компонентів (мотиваційного, когнітивного, процесуального, рефлексивного).

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати на подальше вивчення окремих компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до інтерактивного навчання молодших школярів та відповідної діагностики.

Список використаних джерел

1. Бистрюкова А. Н. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів засобами проективної технології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. Н. Бистрюкова. – Ялта, 2009. – 20 с.

2. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. В. Бужина. – К., 2005. – 42 с.

3. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки: навч. посіб. / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 492 с.

4. Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. М. Івлієва. – Одеса, 2001. – 20 с.

5. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ольга Анатоліївна Комар. – Умань, 2011. – 512 с.

6. Костюченко Л.В. Формування готовності до майбутньої професійної діяльності вчителів початкових класів у комплексі «училище-університет» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Костюченко. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 19 с.

7. Красюк Людмила. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності: теоретичний аспект / Людмила

Красюк // Гуманітарний вісник «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди» : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницькиий, 2013. – Вип.28. – С. 157-160.

8. Луцик І. Г. Дидактичні умови інтерактивного навчання предметів суспільно-гуманітарного циклу в педагогічних коледжах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.: 13.00.09 «Теорія навчання» / І. Г. Луцик. – Кривий Ріг, 2011. – 20 с.

9. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.М. Мартиненко. – К., 2009. – 47 с.

10. Матвієнко Олена. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності / Олена Матвієнко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини; [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2012. – Вип. 6 (Ч.1). – С. 238-244.

11. Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації / В. В. Мельник // Управління школою. – 2006. – № 23 (133). – С. 15-35.

12. Олійник І. М. Обґрунтування структури готовності вчителя до формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів / І.М. Олійник // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 4. – С.163-169.

13. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

14. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

15. Скалич Любов. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інтерактивних технологій навчання / Любов Скалич // Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – 2015. – Вип. 14. – С. 319-324.

16. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. Д. Шаповал. – Х., 2007. – 20 с.

Староста Владимир, Попадич Елена, Гардубей Марианна. Готовность будущих учителей начальных классов к интерактивному обучению младших школьников: теоретический аспект.

В статье показано, что готовность учителя к интерактивному обучению младших школьников с одной стороны является составной готовности к педагогической деятельности - это важное интегрированное качество и устойчивая личностная характеристика будущего учителя, проявляющаяся в

его способности эффективно проэктировать и реализовывать условия интеракции (интерактивного взаимодействия) в образовательном процессе начальной школы, а с другой стороны - является составной цели и результата профессиональной подготовки студентов, которая предполагает наличие соответствующих компонентов (мотивационного, когнитивного, процессуального, рефлексивного).

***Ключевые слова**: готовность, педагогическая деятельность, готовность к педагогической деятельности, интерактивное обучение, профессиональная подготовка будущих учителей, начальная школа.*

Starosta Volodymyr, Popadych Olena, Hardubey Marianna. Readiness of future elementary school teachers for interactive learning of junior schoolchildren: theoretical aspect.

The authors of the article showed that the readiness of the teacher for interactive learning of junior schoolchildren on the one hand is an integral readiness for pedagogical activity - this is an important integrated quality and stable personal characteristic of the future teacher, manifested in his ability to effectively design and implement the conditions of interaction in the educational process elementary school, and on the second hand - is a compound goal and training for students, suggests the appearance of the corresponding components (motivational, cognitive, procedural, reflexive).

***Keywords:** readiness, pedagogical activity, readiness for pedagogical activity, interactive learning, future teacher training, elementary school.*

УДК 378.937

Степаненко Інна,
Гладун Олександр

ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ

У статті визначено структуру чинників впливу на розвиток ціннісних орієнтацій студентів. Встановлено, що на професійно-ціннісні орієнтації студентів впливають такі чинники: суспільно-економічні; освітньо-професійні; індивідуально-особистісні. Визначено суспільний, професійний та мотиваційний аспекти їх формування.

***Ключові слова**: цінності, ціннісні орієнтації, студенти, мотиви діяльності.*

Постановка проблеми. Серед освітньо-виховних проблем розвитку особистості майбутнього фахівця особливо актуальним є вивчення чинників впливу на розвиток ціннісних орієнтацій студентської молоді, які поряд із знаннями та вміннями відносяться до базових категорій вищої освіти. Зміни, що відбуваються у системі ціннісних орієнтацій, стосуються суспільного життя, світосприйняття, норм моралі. Відбувається переоцінка як загальнолюдських, так і професійних цінностей.

Аналіз досліджень і публікацій. У багатьох дослідженнях аналізувалися проблеми ціннісної орієнтації особистості в процесі її становлення та життєдіяльності (В. Бакіров, М. Головатий, Є. Головаха, М. Мокляк, В. Пазенок, Є. Парнюк, В. Табачковський та ін.). Методологічні засади формування ціннісних орієнтацій досліджували І. Бех, М. Боришевський, Л. Бурлачук, А. Здравомислов, О. Леонтьєв, М. Рокич, В.Скотний та ін. Теоретичні узагальнення результатів щодо компонентів ціннісних орієнтацій зробили О. Асмолов, Ф. Басін, Ф. Горбов, А. Донцов, В. Лебедєв, Д. Леонтьєв, Д. Узнадзе, Н. Шеміног та ін.

Питання цінностей та ціннісних орієнтацій залишаються актуальними для педагогічної науки. Такий інтерес зумовлений оновленням суспільних відносин, побудовою нової освітньої політики та взаємодією цінностей з цілями й завданнями виховання.

Водночас проблема формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів, зокрема у процесі підготовки фахівців конкретних профілів, залишилася поза увагою дослідників і не була предметом спеціального наукового дослідження.

Метою статті є визначення чинників впливу на формування та розвиток професійно-ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Становлення людини як особистості та фахівця відбувається під впливом цілої низки різноманітних чинників. Цілком зрозумілим є те, що формування ціннісних орієнтацій особистості студента так само підвладне своєрідному «факторному» впливу. Зважаючи на це, слід

визначити основні фактори, що впливають на формування гуманістичних цінностей особистості та врахувати їх при організації навчально-виховного процесу.

Під час визначення структури чинників впливу на розвиток професійно-ціннісних орієнтацій студентів ми виходили із сутності вихідних компонентів: цінностей та ціннісних орієнтацій. За своєю природою цінність є основою формування людини, тим не менше вона завжди співвідноситься із потребами, інтересами та цілями не тільки окремого індивіду, але й всього суспільства.

І. Жерносек [5, с.39] розглядає цінності як: сукупність матеріальних та духовних об'єктів, здатних задовольнити потребу, бажання, інтереси, цілі суб'єкта; ставлення об'єкта до об'єкта або їх взаємовідносин; ідеали суспільної та особистої діяльності, що є специфічними утвореннями свідомості і виступають узагальненими уявленнями про блага, яким надають перевагу; специфічне явище свідомості, образ поведінки, діяльності, спілкування в різних сферах життя.

Ціннісні орієнтації "мають подвійний характер: вони соціальні, оскільки історично і культурно обумовлені, та індивідуальні, оскільки у них зосереджений життєвий досвід конкретного суб'єкта" [10, с.377].

Під ціннісними орієнтаціями майбутніх фахівців ми розуміємо їх ставлення до матеріальних та духовних цінностей, що визнаються в якості загальних світоглядних орієнтирів, стратегічних життєвих та професійних цілей. А на розвиток професійно-ціннісних орієнтацій студентів впливають такі чинники:

- суспільно-економічні;
- освітньо-професійні;
- індивідуально-особистісні.

До *суспільно-економічних* чинників слід віднести: соціальну та економічну стабільність в суспільстві, демократичність та стабільність політичного устрою, а також культурний розвиток суспільства, традиції та історичну пам'ять народу, вплив на особистість з боку засобів масової інформації, ідеали та смисложиттєві орієнтири окремих груп, науково-технічний розвиток суспільства.

У своєму житті людина має керуватися не лише власними бажаннями, інтересами та потребами, а співвідносити їх із позицією інших членів людської спільноти, загальнолюдськими нормами та принципами. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування стійкої орієнтації особистості на гуманістичні цінності, в основі яких лежить визнання людини найвищою соціальною цінністю, чиї права, свободи, традиції, культурні відмінності тощо є предметом дбайливого ставлення та піклування з боку людської цивілізації [7, с.3].

Як зазначає Н.Скотна, «виховна функція громадянського суспільства полягає передусім у формуванні не лише поваги до провідних суспільних цінностей та соціальних інститутів, але й у формуванні вміння відрізняти ці соціальні інститути від цінностей, які вони захищають. Це означає, шо справжній громадянин не лише віддасть своє життя за певний соціальний інститут, якщо це буде потрібно, але й віддасть усе життя, щоб змінити цей

соціальний інститут, якщо, на його глибоке переконання, це буде відповідати потребам його громадянського сумління» [11, с.94].

Ми погоджуємося з позицією І. Бех, що оскільки ціннісні орієнтації особистості складаються на ґрунті ціннісного ставлення до дійсності, то загальнокультурні цінності під впливом низки чинників та в спеціально організованих умовах перетворюються на систему внутрішньої особистісної соціально ціннісної орієнтації [1].

Таким чином, суспільно-економічні умови впливають на розвиток ціннісних орієнтацій студентів і є механізмом регуляції соціальної поведінки майбутніх фахівців.

Ми вважаємо, що на формування ціннісних орієнтацій студентів значний вплив мають саме *освітньо-професійні* чинники.

Глобальна криза, що охопила насамперед духовну сферу людства, призвела до фактичного розколу єдиного матеріально-духовного простору цивілізації, породила глибокий і руйнівний за своїми наслідками розрив між знанням і вірою, найнесприятливішим чином позначилася і продовжує позначатися на стані й розвитку освіти, яка сьогодні значною мірою вже втратила свої культуротворчі функції, свій вплив на моральнісні складові соціального та особистісного буття людини. Для виходу з цієї кризи необхідні по-справжньому евристичні прориви передовсім у філософії освіти, у стратегії розвитку освітніх систем, у політиці управління цими системами, нарешті, у теорії, методології та методиці (технологіях) організації самого педагогічного процесу. Сфері освіти “належить своя - і чимала - частка відповідальності за численні негативні явища, адже причиною їх, зрештою, є сама людина, що заблукала в морі знеособленої інформації, тим самим відчутно знеособивши й саму себе, людина, зневірена у вищих духовних цінностях, що перевершують її саму, а тому неспроможна відшукати такий шлях до іншого, який би був альтернативою їх взаємного збайдужіння й наступних пошуків засобів для суто тваринного виживання” [12, с.245].

О. Научителем [8, с.44–46] представлено якісні й кількісні відмінності системи ціннісних орієнтацій студентів на різних етапах навчання. В процесі надбання кваліфікації, тобто в міру розширення теоретичних знань і практичних вмінь, в міру того, як студент стає дорослішим (від l-го до 5-го курсу), змінюється склад та характер ієрархічної структури цінностей і зміст їх внутрішніх взаємозв’язків. Зокрема, на п’ятому курсі з’являються ціннісні орієнтації, які свідчать про наявність потреб, що визначають зміст життя, зростає роль потреби матеріальної забезпеченості. На відміну від студентів, які знаходяться на початку навчання, для випускника вузу характерним є більш широкий спектр інструментальних цінностей. Старшокурсники поєднують традиційні цінності-засоби з цінностями самореалізації особистості в той час, як першокурсники надають перевагу традиційним засобам захисту і реалізації цінностей-цілей.

С. Гончаренко вважає, що ціннісні орієнтації “формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі у трудовому житті” [2, с. 357].

Залучення майбутніх фахівців до практичної діяльності сприяє розвиткові інтегральних професійно-ціннісних новоутворень, що включають стійке прагнення до роботи у цій галузі, наявність спеціальних знань, умінь і навичок, а також комплекс індивідуально-психологічних якостей, які забезпечують ефективність формування професійних цінностей майбутнього фахівця [4, с.33]. Розвиток професійно-ціннісних орієнтацій студентів відбувається поетапно. На початковому етапі стартовим є пізнавальний інтерес до певного виду професії. На другому етапі як необхідне ввідбувається формування ієрархії цінностей професійно-педагогічної діяльності, коли пізнавальний інтерес переростає в професійний інтерес до конкретного виду діяльності. На завершальному етапі формується практична обізнаність у професійно-педагогічній діяльності.

Сформовані професійно-ціннісні орієнтації фахівця є одним з найважливіших елементів успішної професійної діяльності, оскільки: стимулюють його професійно-особистісний розвиток, активізуючи внутрішні механізми особистості (потреби, інтереси, мотиви, установки, відношення); відіграють стратегічну роль у поведінці та діяльності, визначають напрями професійної діяльності; коригують діяльність студента за допомогою оцінок, орієнтацій та установок, забезпечуючи взаємозв’язок особистісного й предметного в діяльності на основі особистісної орієнтації [13, с.8].

Залучення студентів до мистецтва є одним з найважливіших чинників розвитку їх ціннісних орієнтацій, сприяє орієнтації студентів у цінностях суспільства, здійсненню особистісного вибору, спрямовує реалізацію життєвих програм. Мистецтво є універсальним засобом розвитку особистості та її ціннісних орієнтацій, що ґрунтується на взаємодії ключових функцій мистецтва: інформаційної, комунікативної та естетичної. В його межах розширюються та послідовно виховуються природні інтереси студентів до мистецтва, забезпечується розвиток здібностей студентів, яким найчастіше притаманний поліфункціональний характер. Студент готовий сприймати мистецтво з урахуванням його своєрідності; залучення до мистецтва носить системний характер; комплексний вплив мистецтва на особистість реалізується не лише через знайомство студентів із творами письменників, композиторів, співаків, художників, акторів театру тощо, але шляхом вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін. У процесі вивчення цих дисциплін закладають фундамент знань, що забезпечують духовне та культурне становлення особистості майбутнього фахівця і дозволяють орієнтуватися в навколишній дійсності і реалізувати себе в ній. Здобуті знання є значимими, оскільки більше впливають на ціннісні орієнтації, професійну етику та професійно значущі якості особистості майбутнього фахівця.

Таким чином, можна стверджувати, що освітньо-професійні чинники визначають характер ціннісних орієнтацій студентів в процесі здобуття професії і є своєрідним базисом для вирішення складних завдань навчання і виховання.

Розглядаючи *індивідуально-особистісні* чинники, виділяємо загальний рівень культурної підготовки, наявність внутрішньої потреби у освоєнні

цінностей та керуванні ними у власному житті, співпадіння гуманістичних цінностей із основними смисложиттєвими орієнтирами особистості та інші.

Важливим компонентом розвитку ціннісного творчого потенціалу майбутнього фахівця є наявність ідеалів і образів-орієнтирів в житті та в професії. Під ідеалом розуміють уявне бачення перспективи розвитку дійсності від нижчого до вищого. Нерідко його протиставляють реальному життю як чомусь недосконалому. Професійний ідеал – вищий ступінь досконалості в професійній діяльності.

Разом з поняттям "ідеал" Н. Мартишина [6, с.51] пропонує використовувати дефініцію "образ-орієнтир". Ідеал сприймається як щось піднесене, почасти майже недосяжне або важко здійсненне, а образ-орієнтир на цьому фоні стає зрозумілішим і доступнішим. І якщо ідеал – далека перспектива розвитку, то образ-орієнтир – близька перспектива. І те, і інше стимулює процеси життєвого і професійного самоудосконалення і самоактуалізації.

Ціннісні орієнтації складаються із свідомого та підсвідомого компонентів [3, с.9]. Свідомий компонент ціннісної орієнтації включає когнітивну складову, утворюється завдяки процесу осмислення та усвідомлення важливості цих цінностей для людини, задає загальну спрямованість діяльності та є способом диференціації об'єктів за їх значущістю; результат ціннісної орієнтації може проявлятись у вигляді переконань. Підсвідомий компонент ціннісної орієнтації виявляє значення для людини певної цінності на підставі сили та інтенсивності переживань, які виникають при підготовці до діяльності або в самій діяльності, також може виявлятися в обмеженні діяльності, що не сумісна із диспозиціями та установками особистості (ця структура ніби задає межі, у рамках яких може розгортатись та чи інша діяльність), при цьому зміна значущості цінностей може відбуватись і на підсвідомому рівні.

Не завжди ціннісні орієнтації стають мотивами поведінки. Співвідношення ціннісних орієнтацій і реальної поведінки може відрізнятися. Можливі такі варіанти ціннісних ієрархій: усвідомлювані (переконання), підсвідомі (установки) та декларовані (умотивування, що не відносяться до смислової сфери). Через це у певних ситуаціях можна спостерігати істотний дисонанс між ціннісними й поведінковими характеристиками людини.

Дослідження розбіжностей між свідомими та підсвідомими компонентами ціннісних орієнтацій показує ступінь адаптованості особистості до середовища, з урахуванням того, що чим менший коефіцієнт узгодженості, тим повніше зберігається ієрархія. Теза А. Маслоу про те, що самореалізація особистості передбачає її безконфліктний внутрішній світ, підтверджується зворотним зв'язком між параметрами, які досліджуються. Також підтверджує гіпотезу А. Маслоу про відносно невелику кількість таких людей число респондентів, у яких коефіцієнт узгодженості мінімальний.

Ціннісні орієнтації, впливаючи на ситуативні мотиви особистості, її свідомість та підсвідомість, є базисом для формування життєвої позиції. Ціннісні орієнтації здатні визначати спрямованість діяльності, інтелекту, що

зумовлює важливість формування стійких ціннісних орієнтацій для професійного становлення майбутніх фахівців.

Мотив виступає своєрідним збудником, який зумовлює вибір особистістю певних цінностей та ціннісних орієнтацій у своїй діяльності. Таким збудником може бути та чи інша проблема, ситуація тощо. Мотив – це спонука до здійснення поведінкового акту, породжена системою потреб людини і з різним ступенем усвідомлюване або неусвідомлюване нею взагалі. В процесі здійснення поведінкових актів мотиви як динамічні утворення можуть трансформуватися (змінюватися), що можливо на всіх фазах здійснення вчинку, і поведінковий акт нерідко завершується не за первинною, а за перетвореною мотивацією.

Теорія мотивації досягнення успіхів і уникнення невдач у різних видах діяльності відзначає, що прямої кореляції між діяльністю і мотиву досягнення успіхів і уникнення невдач не виявлено, бо, окрім сили і характеру мотиву досягнення успіхів, результати діяльності залежать від складності вирішуваних завдань, від досягнень будь-яких невдач у минулому і від інших причин. Залежність між мотивацією і досягненням успіхів в діяльності не носить лінійного характеру, що особливо яскраво виявляється в зв'язку мотивації досягнення успіхів і якості роботи. Мотиваційні явища, неодноразово повторюючись, з часом стають рисами особистості. До таких рис передусім відносять мотиви досягнення успіхів, а також самооцінку і рівень домагань [9, с.102-103].

Спонукальна та регулятивна складові педагогічного процесу забезпечують виховання і розвиток особистості. Спонукальна складова відповідає за активність особистості, спрямованість її діяльності, яка мотивується, а регулятивна – впорядковує ціннісні орієнтації в процесі досягнення мети. Таким чином, в процесі формування системи професійно ціннісних орієнтацій у студентів потрібно звернути увагу насамперед на спонукальний аспект педагогічної діяльності. Оскільки професійно-ціннісні орієнтації є особистісними набутками стосовно відповідних професійних цінностей, то мотиваційний чинник відіграє у їх формуванні вирішальну роль.

Важливим чинником впливу на розвиток професійно-ціннісних орієнтацій є спрямованість особистості майбутнього фахівця, яка виражається в потребах, мотивах, установках, інтересах, що допомагають правильно формувати цінність, яка, у свою чергу, через оцінку перетворюється на ідеал.

Ціннісні орієнтації особистості, що є компонентом внутрішньої структури, світогляду індивіда, перебувають у діалектичному взаємозв'язку з інтересами, потребами, установками, мотивами активності, можуть бути адекватними стосовно ціннісних орієнтацій суспільства, сутнісної, об'єктивної цінності явищ духовної культури, самі можуть виступати в ролі чинників і детермінувати систему цінностей певної соціальної групи, класу, суспільства в цілому. Розвиток ціннісних орієнтацій під час професійної підготовки повинен йти у трьох основних напрямах: формування загальнолюдських цінностей, розвиток ціннісних орієнтирів образу майбутньої професійної діяльності та спрямованість особистості.

На нашу думку, урахування суспільно-економічних, освітньо-професійних й індивідуально-особистісних чинників, їх педагогічно обґрунтоване використання є потужним засобом формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Ціннісно орієнтовані методологічні конструкти у сучасному виховному процесі / І.Д. Бех // Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України: зб. наук. праць / за заг. ред. Г.Є. Гребенюка. – Харків : Стиль Іздат, 2005. – С. 21–26.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник: наукове видання / Семен Устимович Гончаренко. – К: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Горбенко Ю.Л. Особливості становлення ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки військовослужбовців: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології"/ Ю.Л. Горбенко. – К., 2006. – 20 с.
4. Єрмакова С. С. Формування професійних цінностей у майбутніх учителів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Єрмакова Світлана Станіславівна. – О., 2003. – 266 с.
5. Жерносек І.П. Деякі ціннісні орієнтації молоді / І.П. Жерносек // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. збірник / за заг. ред. О.В. Сухомлинської та ін.]. – К., 1997. – С. 39–41.
6. Мартишина Н.В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога / Н.В. Мартишина // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 48–57.
7. Мацько Д. Гуманістичні цінності майбутніх учителів зарубіжної літератури: проблеми та шляхи формування: навч.-метод. посібник / Дмитро Мацько ; наук. ред. проф. Л.Ц. Ваховський. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 172 с.
8. Научитель О. Ціннісні орієнтації студентів та психологічні фактори їх формування / О. Научитель // Філософські пошуки. – 1999. – Вип. 9. – С. 39–46.
9. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / сост. и отв. ред. А.А. Радугин ; науч. ред. Е.А. Кроткое. – М.: Центр, 2002. – 256 с.
10. Радчук Г. Ціннісні орієнтири сучасного студентства / Г. Радчук, М. Чаїнська // Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні : зб. матеріалів Другої міжнар. наук.-практ. конф. – Дрогобич: Коло, 2005. – С. 374–384.
11. Скотна Н.В. Духовні аспекти становлення фундаментальних цінностей особистості в громадянському суспільстві / Н.В. Скотна // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 91–94.
12. Скотний В. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному: монографія / Валерій Григорович Скотний. – Дрогобич: Вимір, 2004. – 348 с.
13. Шемигон Н.Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Н.Ю. Шемигон. – Х., 2008. – 23 с.

Степаненко Инна, Гладун Александр. Факторы влияния на развитие ценностных ориентаций студентов

В статье определена структура факторов влияния на развитие ценностных ориентаций. Установлено, что на профессионально-ценностные ориентации студентов влияют следующие факторы: общественно-экономические; образовательно-профессиональные; индивидуально-личностные. Определены общественный, профессиональный и мотивационный аспекты их формирования.

Ключевые слова: *ценности, ценносные ориентации, студенты, мотивы деятельности.*

Stepanenko Inna, Gladun Oleksandr. Factors influencing the development of student value orientations

The structure of factors of influence on development of the valued orientations of students is certain in the article. It is established that the following factors influence the students' professional and value orientations: socio-economic; educational and professional; individual-personal. The public, professional and motivational aspects of their forming are certain.

Key words*: values, valued orientations, students, reasons of activity.*

МОДЕРНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Адамчук Ірина
Васьків Сільвія
Староста Володимир,
Попадич Олена,
Староста Крістіна

УДК 378.1

Адамчук Ірина

ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті досліджуються основні аспекти вищої освіти США та України. Представлена порівняльна характеристика особливостей процесу навчання у цих країнах. Крім того, обговорюється доцільність використання зарубіжного досвіду у вітчизняній системі освіти. У статті здійснено дискурс питання про те, якими повинні бути сучасні українські викладачі та чи суттєво вони відрізняються від своїх американських колег.

Ключові слова: *вища освіта, викладач, вищий навчальний заклад, зарубіжний досвід, система освіти.*

Постановка проблеми. Професія викладача з давніх-давен вважалася престижною та складною. Лише обрані мали змогу навчатися грамоті та передавати набуті знання іншим. Учителів шанували, прислухалися їхньої думки та часто зверталися за порадами. У сучасному світі значення професії педагога надалі займає високу позицію. Саме з цих причин, підготовці педагогів приділяється багато уваги. Для покращення умов викладання, набуття нового досвіду українські освітяни звертаються до своїх зарубіжних колег.

Обравши Європу у якості зразка майбутнього розвитку, Україна має підпорядкувати цій меті і освітні пріоритети. Важливим при цьому є й збереження власних надбань, якими вона завжди вирізнялась серед країн європейського простору.

Аналіз досліджень і публікацій. В українській педагогічній науці в останні роки активізувались дослідження науковців у галузі зарубіжної теорії та практики професійної підготовки педагогічних кадрів. Зокрема, Л.Пуховською досліджувалась проблема професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи, Н.Яцишин вивчав проблему професійно- педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії; стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії та Уельсі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. досліджувалася Н.Авшенюк; проблема формування професійно-педагогічної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу розглядалася Ю.Кіщенко; система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії вивчалася В.Семілетко; Т.Кошманова досліджувала розвиток педагогічної освіти у США; формування педагогічної майстерності вчителя в теорії та практиці педагогічної освіти США у своїх роботах розглядав Р.Роман; тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи в другій половині ХХ ст. досліджував Т.Десятов. Цінними є наукові доробки О.Бочарової з питань модернізації вищої школи в сучасній Франції.

Окремі аспекти використання досвіду зарубіжних освітніх систем у вітчизняній вищій школі розглядається у роботах О.Величко [1],

О.Дубасенюк [2], Б.Житника [3], І.Зварича [4], В.Іващенко, В.Коновалової [5], В.Лозової [6], О.Рожкова, О.Ясева.

Як підкреслюють науковці, сучасні інформаційні технології дозволяють інтенсивніше спілкуватися із зарубіжними колегами. З цією метою, часто організовуються міжнародні он-лайн конференції, де учасники обговорюють освітні проблеми та можливі способи їх вирішення. Україна вже ввійшла до єдиного європейського та світового освітнього простору, впровадивши Болонський процес в систему вищої освіти. Але за світовим рейтингом освіти Україна займає лише 45 місце. Перші три позиції рейтингу зайняли США, Великобританія та Німеччина. Під час складання рейтингу порівнювались освітні здобутки країн за такими чотирма критеріями:

1. Ефективність системи (оцінка загальної ефективності національної системи вищої освіти, яка визначена з врахуванням позиції вищих навчальних закладів країни в міжнародному рейтингу).

2. Доступність якісної освіти (врахування доступності якісної вищої освіти в певній країні, тому що одним з найважливіших питань сьогодення є те, як країни намагаються покращити доступ людей до якісних послуг освіти. Для розрахунку цього показника була врахована чисельність доступних місць в вищих навчальних закладах, розділена на показник кількості населення країни).

3. Найкраща освітня установа (оцінка роботи кращого вищого навчального закладу країни в рамках загального рейтингу. Тут враховується рівень найкращого університету кожної країни. Цей показник ґрунтується на припущенні, що ефективність роботи найкращої освітньої установи країни – це заслуга системи освіти країни вцілому).

4. Економічні умови (оцінка впливу національних інвестицій у галузь вищої освіти країни. Бали нараховуються за кожен вищий навчальний заклад країни, який є в рейтингу).

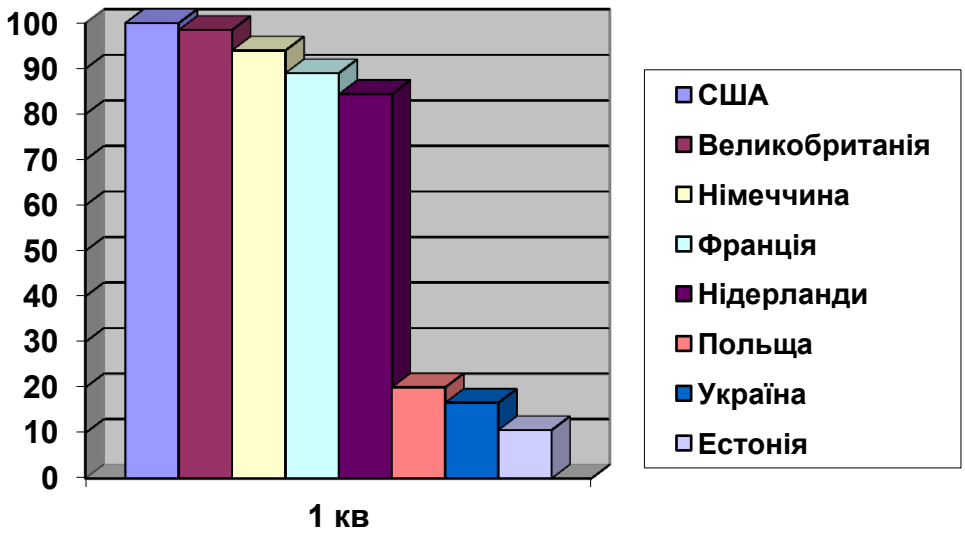

Рис. 1. Діаграма рейтингу вищої освіти країн світу

Отже, хоча структура вищої освіти України побудована згідно з структурою освіти інших розвинених країн світу, яка визначена такими міжнародними організаціями як ЮНЕСКО та ООН, нам ще є чому повчитися. Досвід інших ніколи не буває зайвим, тому нашу увагу привернула система освіти країни, яка очолила світовий рейтинг. Які фактори забезпечують освіті США такий високий рівень освіти? Що схожого є в українській системі освіті, а що слід вдосконалити?

Мета статті полягала у аналізі факторів, що забезпечують вищій освіті США високий рейтинг та визначенні першочергових кроків, які необхідно зробити Україні для зростання рейтингу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. В наш час сучасне суспільство потребує не спеціаліста вузького профілю, а фахівця, який може легко пристосовуватися до будь-яких змін, та здатен працювати більш ніж в одній професійній сфері, зберігати самоконтроль в різних ситуаціях та володіти критичним мисленням. Це має бути не просто спеціаліст, а креативна, інтелігента особистість.

Для досягнення цієї мети нам потрібна абсолютно нова особистісно орієнтована модель освіти за зразком, наприклад, американської, яка є найперспективнішою у світі. Вона йде в ногу з часом і працює на майбутнє.

У американських педагогів підхід до викладання зовсім інший, ніж в Україні. В центрі системи освіти знаходиться особистість, яку необхідно підтримувати, поважати і розвивати її професійні навички. Все починається з системи початкової школи, яка досить схожа на українську. Хоча навіть тут усе ґрунтується на індивідуальному підході до кожної дитини.

Після початкової діти переходять у середню школу, але у США це вже не схоже на школу, а швидше на університет. Учень вибирає для вивчення ті предмети, які найбільше відповідають його вподобанням і здібностям. Це означає, що майбутні музиканти, актори, та художник не відчуватимуть тиску таких точних наук, як математика, фізика, хімія тощо. Адже у випадку відсутності відповідного бажання та здібностей тиск цих наук може розвинути у них комплекс неповноцінності. І, навпаки, учень, який цікавиться математикою, хімією чи фізикою, має можливість розвивати свої здібності, не переймаючись гуманітарними науками.

В американських школах та університетах ніколи публічно не оголошують оцінки, щоб не принизити гідність студента. Лише дві людини мають право знати результати успішності студента, це викладач і студент. Аналіз роботи студента проводиться виключно з викладачем на індивідуальній консультації. При вступі до університету, складається контракт, в якому зазначено, що навіть батьки не мають доступу до інформації про успішність своєї дитини, якщо цього бажає студент і це обумовлено контрактом. Крім того, думку кожного студента поважають і ставляться до неї дуже серйозно. Кожна думка чи ідея розглядається як неоціненне матеріальне творіння. До неї відносяться, як до індивідуальної власності і лише автор має право на її використання. Саме тому, списування вважається неповагою до своїх колег. За це недобросовісний студент може бути виключенним з університету. Американські студенти вважають таке покарання цілком справедливим і здебільшого не ризикують. З

цієї причини, списування в американських навчальних закладах – це явище вкрай рідкісне.

Україна вже частково перейняла цю ідею, хоча наразі вона впроваджена лише в початкових школах. Педагоги керуються думкою, що неможна робити різниці між дітьми. Всі перемоги і поразки учня не оголошуються на загал. В системі вищої освіти такого запровадження ще немає, але швидше всього, зовсім скоро таке нововведення знайде місце і в українських вищих навчальних закладах.

Ще однією особливістю американської системи освіти є те, що лекції читають виключно висококваліфіковані учені і педагоги, які мають найвищий ступінь освіченості – абсолютні професори. Направду, щоб стати таким абсолютним професором, потрібно пройти довгий і важкий шлях: спочатку бакалавр, згодом магістр, потім доктор філософії, наступний крок – асистент професора, далі – асоціативний професор і фінальний ступінь – абсолютний професор.

Важливо знати, що в Америці на лекціях подається приблизно десята частина матеріалу, у порівнянні з лекціями українських ВУЗів. Інформація багаторазово повторюється, наголошуються основні аспекти, подається з гумором і наведенням різних прикладів. Лекції проходять весело і цікаво, навіть не схожі на навчання, а більше не розвагу, але насправді є дуже ефективними. Студенти залюбки відвідують лекції і майже повність засвоюють матеріал. Думки про прогули виникають вкрай рідко. Натомість, українські студенти йдуть на лекції неохоче, так як знають, що повинні законспектувати значну частину матеріалу, що подається у шаленому темпі. В цьому, безперечно наш мінус.

Семінарські, або практичні заняття також дещо відрізняються від українських. На них, в основному, вивчають та роблять аналіз та порівняння класичних творів та першоджерел. Така система перевірки знань відбувається на усіх дисциплінах. Викладач на практичних заняттях, зрештою як і на лекціях, не поводиться як професор, який усе знає і не може помилитися. Натомість, він разом із студентами намагається знайти правильні відповіді та рішення, і грає роль «незнайки». Разом із студентами, педагог переймається невдачами під час пошуку істини і щиро радіє, коли задані цілі досягнуто. Студентам подобається почувати себе на рівні з викладачем і вони захоплені процесом навчання.

Основною запорукою успіху в процесі підготовки майбутніх спеціалістів є взаємоповага та взаєморозуміння сторін. В американській системі освіти, думка студентів є важливим регулятором стосунків між студентами і викладачами. В кінці кожного навчального року проводиться соціологічне опитування стосовно рейтингу викладачів. Студенти оцінюють своїх викладачів за різними критеріями. Отримані дані опитування дають змогу коригувати роботу викладацького складу кафедр і впливають на заробітну плату педагогів.

Таке впровадження посприяло досягненню чималих успіхів у системі вищої освіти США. Завдяки цим реформам вища освіта стала більш прозорою, різноманітною та різнобічною. До процесу оцінювання професійної діяльності

викладачів США залучаються працівники освіти, адміністрація вищих навчальних закладів, студенти, батьки. Оцінювання педагогічної компетентності викладачів США – це один із найважливіших факторів покращення якості навчального процесу у вищих навчальних закладах країни. Цей процес педагогічного оцінювання реалізовується на високому науково методичному рівні, який вже вивчається та запроваджується у вищих навчальних закладах багатьох інших країн. І Україна в цьому питанні повною мірою перейняла зарубіжний досвід, з метою покращення рівня вітчизняної освіти.

Наприклад, у Харківському регіональному інституті Національної академії державного управління запроваджується досвід анкетування студентів задля анонімного оцінювання професійної діяльності викладачів.

Цей захід відбувається щорічно, наприкінці навчального року. Для об'єктивного діагностування рівня якості знань педагогів у ВНЗ створюються всі необхідні умови. Результати оцінювання використовуються для рекомендацій стосовно надання звання "Викладач року". Таким чином, думка студентів вважається важливою і безпосередньо впливає на визначення рейтингу викладачів.

Процес оцінювання професійної діяльності викладачів студентами є важливим і необхідним атрибутом для вдосконалення якості викладання навчальних дисциплін та модернізації навчальних закладів. Сприйняття та запровадження даного зарубіжного досвіду є позитивним фактом у реформуванні української вищої освіти, однак він досить неохоче, навіть вороже, сприймається виклачами. Велика кількість викладачів вважають, що результати даного оцінювання професійної діяльності можуть негативно вплинути на їх кар'єрний ріст. В окремих університетах адміністрація солідарна з викладачами і вважає результати анкетування студентів необ'єктивними і непрофесійними. Але, варто зазначити, що в Україні створено сайт з оцінювання професійної діяльності викладачів "anonimka.info" який за цілями і завданнями схожий до вже існуючого в США "ratemyprofessors". Сайт було створено з метою отримання достовірної інформації від студентів та випускників вищих навчальних закладів щодо якості викладання навчальних дисциплін окремими викладачами. Цей сайт користується популярністю серед абітурієнтів, студентів та випускників, а отримані результати вважаються рейтингом викладачів. Два основні фактори – це кількість відгуків від користувачів сайту і кількість на базі встановлених критеріїв, які визначають думку молоді стосовно педагога. На сайті налічується більш ніж 33 критерії для оцінювання професійної діяльності.

Ось деякі з них:

- загальна оцінка викладача;
- активність і організованість педагога;
- вміння подати навчальний матеріал;
- вимогливість;
- об'єктивність;
- почуття гумору;
- шарм та ін.

Отже, досвід оцінювання професійної діяльності викладачів без особливого ентузіазму, але таки впроваджується у вищих навчальних закладах України. Рейтинг педагогів України можна знайти на вже популярному серед студентів та викладачів сайті www.studzona.com [7].

Тут представлені: Чернівецький Національний університет, Львівський Національний університет ім. І.Я. Франка, Одеська Національна юридична академія, Національна юридична академія імені Ярослава Мудрого та багато інших.

Сучасний успішний викладач повинен бути різностороннім, креативним та цілеспрямованим. Він повинен стати не просто лектором, а, в першу чергу, однодумцем та колегою. Успішний викладач має завоювати прихильність та повагу аудиторії не застарілими авторитарними методами, а цікавими прикладами та легкою подачею матеріалу. Не обов'язково встановлювати чітку межу викладач-студент, потрібно стати другом, тоді авторитет з'явиться сам по-собі. Дотримуючись цих простих порад, сучасний викладач завжди буде на вершині рейтингу будь-яких оцінювань. Хоча найкраща оцінка для педагога – це повна аудиторія захоплених студентів.

Висновки. Системи вищої освіти різних країн, незважаючи на різноманітність структурної організації, змісту тощо, усе більше зближуються. Це зумовило нове суспільне явище – створення загальноєвропейського освітнього простору. Вивчення зарубіжного досвіду розвитку системи вищої освіти (на прикладі США), на нашу думку, дозволяє визначити пріоритети у реформуванні вітчизняної вищої школи.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із вивченням особливостей змісту, форм і методів організації системи вищої освіти розвинутих країн.

Список використаних джерел

1. Величко О.Г. Розвиток рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників / О.Г. Величко, В.П. Іващенко, О.Г. Ясев, О.Д. Рожков // Вища школа. – 2011.– No 3. – С. 78 – 84.

2. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога / О.А. Дубасенюк. – Житомир: В -во ЖДУ ім. І. Франка, 1994. – 187 с.

3. Житник Б.О. Актуалізація особистісно-орієнтованого навчання: Методологічний аспект / Б.О. Житник. – Харків: Торсінг, 2001. – 70 с.

4. Зварич І. Оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах України з урахуванням американського досвіду: наук. стаття./ Молодь і ринок. – 2014. – №12.

5. Коновалова В.Б. Педагогічні умови успішності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу: Автореф. дис. … канд. пед.н. / В.Б. Коновалова. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2005. – 20 с.

6. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти / В.І. Лозова // Педагогічна підготовка

викладачів ВНЗ: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Харків: ОВС, 2002. – 164 с.

7. База данных ВУЗов России, Украины и других стран. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < http://www.studzona.com/teacher>. – Загол. з екр. – Мова рос.

Адамчук Ирина. Использование зарубежного опыта подготовки педагогов в высших учебных заведениях Украины

В статье исследуются основные аспекты высшего образования США и Украины. Представлена сравнительная характеристика особенностей процесса обучения в этих странах. Кроме того, обсуждается целесообразность использования зарубежного опыта в отечественной системе образования. В статье осуществлен дискурс о том, какими должны быть современные украинские преподаватели и существенно ли они отличаются от своих американских коллег.

Ключевые слова: *высшее образование, преподаватель, высшее учебное заведение, зарубежный опыт, система образования.*

Adamchuk Irina. Use of foreign experience of teacher training in higher educational institutions of Ukraine

The article examines the main aspects of higher education in the United States and Ukraine. A comparative description of the peculiarities of the learning process in these countries is presented. In addition, the expediency of using foreign experience in the domestic education system is discussed. The article deals with the question of what modern Ukrainian teachers should be and whether they differ significantly from their American counterparts.

Key words: *higher education, teacher, higher educational institution, foreign experience, education system.*

УДК 371.134

Васьків Сільвія

ПРОБЛЕМА МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ ДЕРЖАВИ

У статті порушені питання міжетнічних відносин і політики держави в регулюванні цих відносин. Наголошується, що Україна є полікультурною державою, де проживають представники багатьох національностей. Сучасний стан розвитку суспільства і соціально-політичної ситуації в країні вимагає пошуку ефективних шляхів вдосконалення етносоціальної політики держави.

Ключові слова: *нація, етнічні меншини, етнічна ідентичність, міжетнічні відносини, етнонаціональна політика.*

Постановка проблеми. Україна є поліетнічною країною, і питання міжетнічних відносин завжди були важливими для неї, але особливої актуальності вони набули останнім часом, коли в значній мірі загострилися політико-ідеологічні, етнічні, мовні, релігійні відмінності серед різних верств населення, внаслідок чого в окремих регіонах країни виникають міжнаціональна напруга, конфліктні ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на те, що різні аспекти проблеми міжетнічних відносин досліджувалися багатьма відомими вченими (О. Майборода, В. Нікітюк, В. Попов, В. Скуратівський, Г. Солдатова, Т. Рудницька, Г. Щокін та ін.), далеко не всі питання вдалося вирішити навіть на теоретичному рівні. Особливо багато дискусійних питань в поліетнічних регіонах, до яких належить і Закарпатська область. Певний внесок в дослідження проблеми міжетнічних відносин у Закарпатті зробили такі вчені, як І. Гранчак, І. Мигович, О. Довганич, Й. Ємець, М. Макара, В. Сагарда та ін. Проте чимало питань етносоціальної політики та соціально-правового захисту етнічних меншин в умовах трансформації суспільства, безперечно, вимагає подальшого дослідження.

Метою статті є аналіз особливостей міжетнічних відносин та етносоціальної політики держави.

Виклад основного матеріалу. В сучасному світі основною соціально-етнічною спільнотою є нація – історично сформований тип етносу, спільність людей, яка характеризується стійкою цілісністю економічного життя, мови, території, певними особливостями культури і побуту, психологічного складу і етнічного національного характеру [2].

Нації, які прийшли на зміну народностям, –- більш широке поняття. Правда, історична зміна народностей націями ще не означає, що перші взагалі зникли. Народність, як відомо, є однією з форм соціально-етнічної спільності людей, яка історично слідує за родоплемінною спільністю. Її виникнення відноситься до періоду розпаду первісно-общинних відносин. Якщо для

родоплемінних об'єднань найбільш характерною рисою виступали кровно-споріднені зв'язки, то для народності – територіальні, а для нації – економічні. Народність більш властива для рабовласницького і феодального ладу. В умовах капіталізму, з посиленням економічних і культурних зв'язків вона, як правило, переходить в націю, проте деякі народності продовжують існувати і зараз, оскільки в силу різних причин вони не стали нацією.

Нація і народність є історичними формами етносу. Етнос – це стійка сукупність людей, яка історично сформувалася в певних природних умовах. Етнос володіє спільною мовою (включаючи діалекти), спільними особливостями культури, менталітету [5]. Основні ознаки етносу: мова, звичаї, обряди, традиції, народна творчість, норми поведінки, тобто такі компоненти культури, які передаються із покоління в покоління, утворюючи так звану етнічну культуру.

Поняття «етнос» тісно зв'язане з такими поняттями, як «етнічність», «етнічна ідентичність», «етнічна самосвідомість». Поняття «етнічність» та «етнічна ідентичність» дуже близькі, але не тотожні. Г.Солдатова [4] підкреслює, що, з одного боку, етнічна ідентичність є вужчим поняттям. Це – когнітивно-мотиваційне ядро етнічної самосвідомості. З іншого боку, це поняття є ширшим, бо воно включає в себе також прошарок підсвідомого.

Етнічність – невід'ємна частина загальної соціальної ідентичності людини, формування і функціонування якої відбувається у відповідності до певних соціально-психологічних закономірностей.

Що стосується етнічної самосвідомості, вчені виділяють в ній такі головні компоненти: усвідомлення приналежності до свого народу; усвідомлення інтересів свого народу; уявлення про культуру, мову, територію.

Центральне місце серед етносоціальних уявлень посідають образи власної та інших етнічних груп. Саме вони складають головний зміст етнічної ідентичності як когнітивно-мотиваційного ядра етнічної самосвідомості.

Етнічні образи формуються на основі трьох взаємозв'язаних процесів: ототожнення особистості з етнічною групою і її самовизначення через етнічну групу (самоідентифікація); диференціація власної та інших етнічних груп і усвідомлення міжетнічних відмінностей (етнічна ідентифікація і міжетнічна диференціація); усвідомлення ставлення до власної та інших етнічних груп. В етнонапружених ситуаціях етнічне самовизначення і усвідомлення міжетнічних відмінностей відбувається через диференційоване ставлення до найбільш значимих етнічних груп.

Етнічна ідентичність – це не тільки прийняття певних групових уявлень, готовність до подібного способу мислення і етнічних почуттів. Це також побудова системи відносин і дій в різних етноконтактних ситуаціях. Таким чином, суб'єкт визначає своє місце в багатонаціональному суспільстві і засвоює способи поведінки у своїй групі і поза нею. Чим більше членів етнічної групи поділяють загальну ідентичність, тим більша вірогідність спільних дій з її захисту. Стійкість ідентичності та її позитивність – центральні моменти для відчуття групової психологічної безпеки і стабільності. Етнічна ідентичність виступає психологічною основою етнополітичної мобілізації, тобто, готовності

людей, об'єднаних за етнічною ознакою, до групових дій з реалізації національних інтересів.

У пострадянському просторі проблема соціальної ідентичності отримала досить чітке «етнічне забарвлення». В умовах зростання міжетнічної напруги на етнічність чи етнічну ідентичність як вид соціальної ідентичності припадає основне навантаження з орієнтації індивіда в суспільстві. Етнічність перетворюється, по суті, на форму взаємодії між культурними групами, які діють у середовищі загального соціального контексту.

У багатьох народів з раннього дитинства заохочується формування більш позитивних установок до цінностей власної культури. Це не тільки елементи етнічної культури, але і важливі психологічні умови збереження етнічної єдності як цілісного і неповторного організму.

Органічна єдність соціальних і етнічних характеристик спільнот людей, їх варіативність і взаємозв'язок дозволяють визначити відносини між ними як економічні, територіальні, політичні, державно-правові, культурні і мовні взаємовідносини між націями, національними групами і народностями в різних суспільно-економічних формаціях або на різних етапах функціонування і розвитку суспільства в різних країнах.

Таке розуміння відносин між соціально-етнічними спільнотами дає можливість визначити їх специфіку. Вона полягає**,** по-перше, в тому, що взаємовідносини між соціально-етнічними спільнотами здійснюються найчастіше (і головним чином) через економічні, політичні, соціальні і духовні форми суспільних відносин. По-друге, ця особливість характеризується наявністю двох аспектів у відносинах між соціально-етнічними спільнотами: внутрішнім (відносини між ними у середовищі територіально-державницьких утворень) і зовнішнім (відносини між ними в системі різних територіально-державницьких утворень).

Регулювання етнонаціональних відносин, різноманітних процесів етносоціального розвитку є важливим напрямом соціальної політики. В основі соціальної політики з регулювання етнонаціональних відносин лежить забезпечення умов для реалізації етнонаціонального потенціалу людини, етнічної індивідуальності, вільного розвитку всіх народів, формування міжетнічної єдності суспільства, недопущення будь-яких привілеїв чи обмежень з етнонаціональними ознаками, розпалювання міжетнічної ворожнечі та пропаганди національної переваги, гармонізація інтересів корінної нації з інтересами іноетнічного населення, національними меншинами, виявлення і вирішення етнонаціональних суперечностей [3].

Соціальна політика держави реалізується в соціальній роботі.

В роботі з соціально-етнічними групами важливо враховувати 2 аспекти її змісту: соціальну роботу в широкому і вузькому значеннях. В першому випадку мова йде, головним чином, про створення нормальних умов функціонування всього суспільства, нормального розвитку всіх груп населення, в тому числі і соціально-етнічних спільнот, про технології профілактики конфліктних ситуацій, кризових явищ в міжетнічному середовищі. Соціальна робота у вузькому значенні повинна бути спрямована на вирішення виникаючих

проблем, зміну середовища проживання соціально-етнічних спільнот, груп до норм, рівня життєдіяльності інших соціальних груп, які проживають на цій території. При цьому в певних умовах можуть практикуватися деякі пільги для поліпшення життя цих груп в новій для них ситуації. Особливості соціальної роботи в етнічному середовищі зв'язані, перш за все, із специфікою соціально-етнічних груп, спільнот, окремих їх представників. Це передбачає вирішення як власне соціальних проблем, так і проблем, зумовлених етнічним середовищем цих груп населення.

У цілому соціальна робота в етнічному середовищі може здійснюватися на трьох рівнях, тісно зв'язаних між собою, оскільки тільки їх поєднання може дати відповідний ефект у вирішенні різних проблем міжетнічних відносин. На державному рівні забезпечується правове регулювання відносин між різними соціально-етнічними спільнотами, правові, юридичні і соціальні гарантії громадян – представників соціально-етнічних спільнот, формується соціальна політика в сфері міжетнічних, міжнаціональних відносин. На регіональному рівні забезпечується реалізація всіх тих положень, які виробляються на державному рівні. При цьому вирішення багатьох питань (зокрема, матеріального, соціального, медичного забезпечення) здійснюється як на державному, так і на регіональному рівнях. На регіональному рівні дуже важливо сформувати позитивну громадську думку про взаємовідносини між представниками різних соціально-етнічних спільнот, між корінними і некорінними жителями регіонів. На місцевому рівні вирішуються всі конкретні питання адаптації представників соціально-етнічних груп до місцевих умов забезпечення їх житлом, медичним обслуговуванням, освітою. Важливим аспектом роботи в етнічному середовищі є надання допомоги представникам етносу у збереженні національної ідентичності, звичаїв, традицій, психології і культури, найбільш важливих етнічних компонентів представників цих груп. У вирішенні цих питань велику роль відіграють місцеві органи влади, всі соціальні інститути, соціальні служби.

Важливою умовою оптимізації процесу регулювання етнонаціональних відносин є його законодавче забезпечення, зміцнення правових засад розвитку етнонаціонального буття. Правові засади етнонаціональної політики відображають особливості функціонування національної правової системи, спрямованої на юридичне закріплення правового статусу суверенних держав, територій, послідовне втілення в життя конституційного принципу рівноправності громадян, незалежно від расової і етнонаціональної належності, вільне самовизначення людини будь-якої національності.

Слід підкреслити, що чинне законодавство України постійно вдосконалюється відповідно до реалій сьогоднішнього дня під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, зокрема процесу євроінтеграції. Нині розроблено низку проектів Законів України, які мають регулювати сферу міжетнічних взаємин («Про концепцію державної етнонаціональної політики», «Про внесення змін до Закону України «Про національні меншини України», «Про зміни до Закону України «Про мови» та ін.).

Обов'язковою умовою закріплення правових основ етнонаціональної політики є відновлення у повному обсязі законних прав та інтересів усіх народів, відносно яких була виявлена несправедливість, природного і соціального середовища їх мешкання. Домогтися цього неможливо без створення чіткого правового механізму, який забезпечував би дотримання прав усіх людей, що живуть у тому чи іншому національно-територіальному утворенні, не допускав би порушень щодо врахування інтересів кожної з етнічних груп, незалежно від їх чисельності. Створення і приведення в дію механізму правового захисту усіх народів передбачає утвердження державою самоцінності етнонаціональних форм суспільного життя, визнання права кожного етносу, кожної людини на самоутвердження. Крім цього, фактором створення механізму забезпечення правового статусу і етносу, і народу, і кожної людини як засобу підвищення ефективності регулювання етнонаціональних процесів є створення умов, які б виключали будь-яку дискримінацію за національно-етнічними ознаками. Особливе значення щодо цього має закріплення конституційно-правової, демократичної основи етнонаціональних процесів і міжнаціональних відносин.

Суттєвим фактором оптимізації етнонаціональної політики є зміцнення та вдосконалення механізму забезпечення законності, який однаковою мірою стояв би на варті охорони прав та інтересів громадян усіх національностей. До найважливіших напрямів формування такого механізму слід віднести створення надійної правової системи, яка забезпечувала б повне здійснення конституційної законності в суспільстві і була б здатна визначати і оголошувати незаконність постанов, рішень, інструкцій, актів державних органів місцевої влади неконституційного характеру, які суперечать інтересам і правам громадян різних національностей, зокрема тих, що живуть за межами своїх національно-територіальних утворень; законне забезпечення судово-правового захисту честі та гідності людей різних національностей, їх національних почуттів та національної гідності (у цьому зв'язку необхідно рішуче підходити до використання в практиці судочинства відповідних статей кримінальних кодексів, які передбачають покарання за образу національної гідності та честі, що, засвідчуючи низьку політичну культуру частини людей, деформує міжетнічне спілкування та істотно ускладнює процес формування етносоціальної культури); повніше відображення в новому (зокрема кримінальному) законодавстві принципу рівності представників усіх національностей перед законом. А також недопущення в судовій практиці випадків, коли з метою спрощення судової процедури ігнорується такий важливий конституційний принцип, як ведення судочинства з урахуванням національної мови; удосконалення законодавства у руслі зусиль держави, спрямованих як на закріплення основних принципів законності, справедливості, рівності людей усіх національностей перед законом, так і на підвищення політичного, соціального, виховного значення закону, посилення його ролі як важливого фактора зміцнення міжетнічної єдності суспільства, правової, етносоціальної культури; розвиток системи прав і свобод людей різних національностей, посилення гарантій, збагачення соціального змісту останніх,

створення сприятливих умов для їх розширення, постійне підвищення значення правової форми їх реалізації; докорінна зміна місця і ролі суду як засобу цивілізованого вирішення суперечливих проблем, пов'язаних з етнонаціональними і міжнаціональними відносинами.

Слід підкреслити, що останні десятиріччя в Україні характеризуються різними соціально-політичними інноваціями, які докорінно змінюють як співвідношення сил в середині самої етнічної спільноти, так і її взаємовідносини з навколишнім світом [1]. Це вимагає адекватних змін в етнонаціональній політиці. Проте на сьогоднішній день є фактори, які перешкоджають ефективному здійсненню соціальної політики з регулювання етнонаціональних відносин в Україні: відсутність чіткої науковообгрунтованої системи здійснення етнонаціональної політики, що спричинено відсутністю досвіду вирішення проблем, суперечностей у сфері етнонаціонального буття; невизначеність концептуальних засад, принципів етнонаціональної політики; живучість у суспільстві догм етнополітичного мислення, негативних етнодуховних, етноідеологічних стереотипів, які суперечать цивілізаційним, гуманістичним засадам етнонаціонального розвитку суспільства.

Висновки. Загострення політико-ідеологічних, етнічних, мовних, релігійних відмінностей серед різних верств населення, внаслідок чого в окремих регіонах України виникає міжнаціональна напруга, вимагає нагального пошуку ефективних шляхів вдосконалення етносоціальної політики держави, спрямованої на врахування потреб та інтересів всіх етнічних спільнот, які проживають в країні.

Перспективи подальших розвідок пов'язані із пошуком шляхів удосконалення етносоціальних відносин на регіональному рівні.

Список використаних джерел

1. Коропецький І. Соціально-політична та економічна моделі сучасної України / І.Коропецький // Сучасність, 1992. – №6. – С.71–73.
2. Основы социальной работы / отв.ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА, 2002. – 395 с.
3. Скуратівський В.А. Етносоціальна культура як саморегульована система / В.А. Скуратівський: навч. посібник. – К.: УСДО, 1993. – 200 с.
4. Солдатова Г.У. Нарушения этнической идентификации у русских мигрантов / Г.У. Солдатова // Социол. журнал. – 1995. – № 3. – С. 144–150.
5. Социальная работа: Словарь-справочник / под ред. В.И. Филоненко. – М.: Контур, 1998. – 480 с.

Васькив Сильвия. Проблема межэтнических отношений как важная составляющая социальной политики государства.

В статье рассматриваются вопросы межэтнических отношений и политики государства в их регулировании. Подчёркивается, что Украина является поликультурным государством, где живут представители многих национальностей. Современная социально-политическая ситуация в стране

предполагает поиск эффективных путей совершенствования этносоциальной политики государства.

Ключевые слова: *нация, этнические меньшинства, этническая идентичность, межэтнические отношения, этнонациональная политика.*

Vaskiv Silvija. The problem of ethnic relations as important part of social policy of state.

The problem of ethnic relations and its regulation by state policy is discussed in this article. It is underlined that Ukraine is multicultural state and different nationalities live there. Social and political situation of today demands new effective methods of social-ethnic policy of state.

Key words: *nation, ethnic minorities, ethnic identity, ethnic relations, social-ethnic policy.*

УДК 378.4-057,87-44.347

Староста Володимир,
Попадич Олена,
Староста Крістіна

ДЕЯКІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Проведено діагностику адаптації студентів-першокурсників до навчання в умовах класичного університету. Певні дидактичні труднощі у процесі адаптації першокурсників університету мають як об'єктивну (новизна у процесі навчання, нові форми і методи організації навчання та ін.), так і суб'єктивну природу (слабка шкільна підготовка; напруга, втомленість від занять; власна неорганізованість та лінощі, недостатнє вміння навчатись самостійно тощо). Важливо, що в умовах класичного університету у студентів-першокурсників формуються переважно оптимальні мотиваційні комплекси щодо навчання в університеті.

Ключові слова: *адаптація, навчальна адаптація, адаптація до професійної діяльності, фахова підготовка студентів в умовах класичного університету.*

Постановка проблеми. Проблема адаптації особистості до умов оточуючого середовища є однією з актуальних у фізіології, філософії, психології та педагогіці. Навчальна адаптація студентів – це двосторонній процес: з одного боку, першокурсники пристосовуються до особливостей вищих навчальних закладів (пізнавальна діяльність; зміст, методи, форми і засоби навчання; соціальне оточення тощо), з іншого боку, студенти впливають на освітнє середовище ВНЗ, що дає можливість знайти і реалізувати нові підходи для поліпшення підготовки майбутніх фахівців, полегшити перебіг адаптаційного періоду студентів молодших курсів.

Погоджуємось з дослідниками Г. Михайлишин та Л. Серман, які на основі аналізу науково-педагогічної літератури (2007 [6]), констатують, що соціальна адаптація студентів-першокурсників до умов навчання у вищих закладах освіти має безсистемний, епізодичний характер, хоча це актуальна проблема у виховній діяльності кураторів, соціальних педагогів, психологів, викладачів багатьох вищих закладів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання означеної проблеми, показує, що науковцями висвітлено різні аспекти адаптації студентів до нових умов життєдіяльності у вищих навчальних закладах, зокрема:

- теоретичні основи процесу адаптації особистості, залежність між процесами адаптації і розвитком особистості (Д. Андрєєва, Л. Буєва, В. Васильєв,О. Плотникова, С. Селіверстов, Г. Царегородцев, В. Штефурак та ін.);

- соціалізація студентської молоді (В. Андрущенко, М. Головатий, Л. Дябел, М. Лукашевич, Н. Ничкало, О. Сухомлинський, Т. Сущенко та ін.);
- адаптація студентів до умов навчання й життєдіяльності (Т. Алексєєва, Ю. Бохонкова, М. Горліченко, Л. Григоренко, С. Гура, Л.Зданевич, В. Лагерєв, Г. Левківська, С. Селіверстов, М. Шик та ін.);
- адаптація випускників вищих навчальних закладів до професійної діяльності в цілому чи до умов праці в школі (С. Ізбаш, Т. Каткова, Д. Лопарєва, О. Мороз, С. Овдей, В. Павлушенко, В. Семиченко, В. Сластьонін, О. Солодухова, Л. Шубіна, Н.Чайкіна та ін.).

Метою статті є дослідження адаптації студентів першого курсу до навчання в умовах класичного університету на прикладі ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Виклад основного матеріалу дослідження. Л. Зданевич описує найбільш загальні підходи в науковій літературі щодо визначення поняття адаптації, зазначаючи при цьому відсутність єдності в інтерпретації поняття «адаптація»: а) процес активного пристосування індивіда до умов нового соціального середовища; б) результат цього процесу; в) один із соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості (Л. Зданевич, 2003 [4]).

У дисертаційному дослідженні О.Ізвольської (2012 [5]) підкреслюється, що адаптація до освітнього процесу не є простим пристосуванням особистості до нового навчального середовища і вимог професорсько-викладацького складу, а передбачає активне усвідомлення характеру цього процесу. На основі вивчення психолого-педагогічних трактувань досліджуваного феномена, з урахуванням особливостей студентського віку, специфіки педагогічного вузу і труднощів, які виникають у першокурсників у пізнавальній діяльності, в дисертації уточнено зміст поняття «адаптація студента першого курсу до освітнього процесу педагогічного вузу», яке розглядається як елемент соціальної адаптації і являє собою багаторівневий, багатокомпонентний процес входження в освітній процес вищої школи, що включає в себе становлення ціннісних смислів пізнання, освоєння вимог нового освітнього середовища, оволодіння комплексом наукових знань, умінь і навичок, підготовку до самостійного вирішення освітніх і професійних завдань, а також розвиток здатності до самоаналізу і самооцінки власної діяльності. Результат адаптації характеризується в дослідженні як адаптованість студентів до освітнього процесу вузу, діагностика рівня формування якої дозволяє оцінити ефективність використовуваних адаптаційних заходів, засобів і технологій.

Л. Дябел (2008 [3]) доводить, що процес соціалізації особистості студента-першокурсника як багатофакторний феномен розпочинається на адаптаційній стадії. Соціально-педагогічна адаптація студентів-першокурсників відбувається на трьох рівнях: педагогічному (навчання та виховання); психологічному (індивідуальні особливості перебігу психічних процесів); соціальному (нові умови життя, колектив, спілкування тощо).

Емпіричне дослідження проводили на базі ДВНЗ «Ужгородський національний університет»), який належить до класичних університетів України і має найвищий – IV рівень акредитації. УжНУ – один з найбільших та

кращих університетів Карпатського регіону (http://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/university-about_us). Для діагностики адаптації студентів першого курсу до навчання проведено анонімне електронне анкетування 200 студентів (https://docs.google.com/a/uzhnu.edu.ua/forms/d/121Ffg0n_5CYdcWPfEBT5SBHPW572pRkSLkJ47ESYQVs/edit?usp=drive_web). Використано анкету, яка містить питання опитувальника «Мотивація професійної діяльності» (14 питання анкети, автор методики К. Замфір у модифікації А. Реана (Н. Бордовская, А. Реан, 2000 [1,с.267—269]), опитувальника «Адаптованість студентів у вузі» (13 питання анкети, автори методики Т. Дубовицька, А. Крилова, 2010 [2]), всі інші питання анкети розроблено авторами.

Анкета студента-першокурсника

Інструкція

Шановні першокурсники, Вам пропонується низка запитань щодо Вашої адаптації в університеті. Уважно прочитайте їх. Ознайомтеся з запропонованим набором можливих відповідей. Оберіть із запропонованого переліку відповідей ту, яка найбільше відповідає Вашій думці. Анкетування є анонімним.

Заздалегідь дякуємо за участь!

Зазначте деякі дані про себе :

1. Ваше громадянство

- України.
- Іншої держави.

2. Ваша стать:

- Чоловіча.
- Жіноча.

3. Скільки Вам років?

4. Яку школу Ви закінчили?

- Міську.
- Сільську.
- Селищну.

5. На якому факультеті Ви навчаєтесь?

6. Де проживаєте у теперішній час?

- У гуртожитку.
- Винаймаю житло.
- Вдома у батьків.
- У родичів/знайомих.
- Інше (Ваш варіант).

7. Чому Ви обрали саме УжНУ?

Відповідь за шкалою: так; частково; ні.

7.1. Вступив «за компанію» з друзями.

7.2. Навчальний заклад знаходиться близько від місця проживання.

7.3. Навчальний заклад має високий рейтинг і дає якісну освіту.

7.4. Порадили люди, яким довіряю (батьки, родичі, друзі, учителі тощо).

7.5. Сюди було легко вступити.

7.6. Тут є саме та спеціальність, яка мене зацікавила.
7.7. Тут престижно вчитися.
7.8. Інше.

8. Як Ви дізналися про УжНУ та обрану спеціальність?

Відповідь за шкалою: так; частково; ні.

8.1. Із веб-сторінки УжНУ.
8.2. Із засобів масової інформації.
8.3. Із рекламних буклетів.
8.4. Із соціальних мереж.
8.5. Під час Днів відкритих дверей на факультетах УжНУ.
8.6. Під час проведення на базі УжНУ олімпіад, турнірів, змагань тощо.
8.7.З профорієнтаційних бесід викладачів УжНУ (у школі, в ЗМІ тощо).
8.8.З профорієнтаційних бесід студентів УжНУ під час практики в школі.
8.9. Від людей, яким довіряю (батьки, родичі, друзі, учителі тощо).
8.10. Інше.

9. Як Ви звикаєте (звикли) до:

Відповідь за шкалою: дуже важко; переважно важко; по-різному; переважно легко; дуже легко.

9.1. Взаємовідносин із викладачами?
9.2. Взаємовідносин у студентській групі?
9.3. Необхідності більше навчатись самостійно?
9.4. Пошуку навчальної інформації у бібліотеці університету?
9.5. Системи навчання у ВНЗ (особливість спеціальності, процесу навчання тощо)?
9.6. Умов студентського життя (оточення, незвичний режим життєдіяльності, ведення власного бюджету тощо)?

10. З ким обговорюєте проблеми та успіхи, що виникають; хто допомагає Вам під час адаптації та здобування освіти у ВНЗ?

Відповідь за шкалою: так; частково; ні.

10.1. Академнаставник/куратор групи.
10.2. Батьки/родичі.
10.3. Викладачі.
10.4. Деканат.
10.5. Друзі.
10.6. Професійний психолог.
10.7. Соціальні мережі.
10.8. Сподіваюся тільки на себе.
10.9. Студенти групи.
10.10. Студенти старших курсів.
10.11. Інше.

11. Які стосунки склались у Вашій студентській групі?

- Доброзичливі.
- Кожен сам по собі.
- Неприязні.
- Важко відповісти.

12. Чи надаєте допомогу іншим студентам групи/курсу для полегшення їх адаптації?

Відповідь за шкалою: так; частково; ні.

13. Чи погоджуєтесь Ви з наступними твердженнями стосовно себе?

Відповідь за шкалою: 2 – так; 1 – важко відповісти; 0 – ні.

13.1. Виявляю активність у групі, часто беру ініціативу на себе.

13.2. Тримаюсь осторонь, виявляю стриманість у відносинах, так як можуть неправильно зрозуміти однокурсники.

13.3. Однокурсники виявляють до мене інтерес і прагнуть спілкуватися зі мною.

13.4. Можу впливати на думку і погляди однокурсників з урахуванням своїх інтересів.

13.5. Мені важко спілкуватися, знаходити спільну мову зі своїми однокурсниками.

13.6. Мені комфортно в групі, я легко слідую її нормам і правилам.

13.7. Однокурсники ставляться до мене насторожено, мало спілкуються зі мною.

13.8. Мені складно звернутися за допомогою до однокурсників.

13.9. На всіх заняттях відчуваю себе впевнено і комфортно.

13.10. У навчанні можу повною мірою виявити свою індивідуальність, здібності.

13.11. На заняттях мені важко виступати, висловлювати свої думки.

13.12. Багато навчальних дисциплін є складними для мене, я їх важко засвоюю.

13.13. Успішно і в терміни справляюся з усіма навчальними завданнями з дисциплін.

13.14. У мене є власна думка з навчальних дисциплін і я завжди її висловлюю.

13.15. Мені важко поставити запитання, звернутися за допомогою до викладача.

13.16. Потребую допомоги і додаткових консультацій викладачів з багатьох дисциплін.

14. Оцініть, будь ласка, значущість для Вас за п'ятибальною шкалою перерахованих нижче мотивів навчальної/майбутньої професійної діяльності.

Відповідь за шкалою: дуже низький; низький; середній;високий; дуже високий.

14.1. Грошовий заробіток/стипендія.

14.2. Прагнення просуватися по роботі (кар’єрний ріст).

14.3. Прагнення уникнути критики з боку інших.

14.4. Прагнення уникнути неприємностей або покарань з боку інших.

14.5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших.

14.6. Задоволення самим процесом і результатом роботи (навчальної, професійної).

14.7. Можливість найбільш повної самореалізації у даній діяльності (навчальній, професійній).

15. Проаналізуйте, будь ласка, звертання: «викладач-студент».

Відповідь за шкалою: завжди на «Ви»; переважно на «Ви»; по-різному (зважаючи на обставини); переважно на «Ти»; завжди на «Ти».

15.1. Як звертаються до Вас викладачі в університеті?

15.2. Яке Ви бажаєте чути звертання до себе з боку викладачів?

16. Яка форма консультації викладачів для Вас найбільш ефективна?

Відповідь за шкалою: категорично ні; переважно ні; не знаю (і так, і ні); переважно так; однозначно так.

16.1. Групова (усна).

16.2. Індивідуальна (усна).

16.3. Електронна (електронний репозитарій, e-mail, скайп, веб-сайт тощо).

16.4. Кафедральні стенди (письмова інформація).

16.5. Інше.

17. Чи користуєтесь для підготовки до занять навчальними матеріалами, які розміщені в електронному репозитарії або іншими електронними ресурсами наукової бібліотеки УжНУ?

Відповідь за шкалою: так; частково; ні.

18. Які причини сповільнюють або заважають Вам швидше адаптуватися до здобування освіти в університеті?

Відповідь за шкалою: так; частково; ні.

18.1. Власна неорганізованість та лінощі.

18.2. Невдало обрана спеціальність.

18.3. Побоювання у майбутньому не отримати роботу.

18.4. Проблеми здоров'я (психічний стан).

18.5. Проблеми здоров'я (фізичний стан).

18.6. Слабка шкільна підготовка.

18.7. Напруга, втома від занять.

18.8. Проблеми з доїжджанням.

18.9. Складні фінансові умови.

18.10. Житлові умови вдома, проблеми в родині.

18.11. Неприємне оточення у групі.

18.12. Складність навчання за обраною спеціальністю.

18.13. Брак навчальної літератури.

18.14. Неефективний процес навчання в університеті.

18.15. Нерозуміння з боку викладачів та їхні завищені вимоги.

18.16. Інше.

19. Які причини, зумовлені проживанням в гуртожитку, сповільнюють або заважають Вам швидше адаптуватися до здобування освіти в університеті?

Прохання відповідати студентам, які проживають у гуртожитку.

Відповідь за шкалою: так; частково; ні.

19.1. Багато часу витрачаю на приготування їжі, прання, прибирання кімнати тощо.

19.2. Неприязні відносини між мешканцями гуртожитку (у кімнаті, на поверсі тощо).

19.3. Труднощі підготовки до занять через звичку працювати в тиші.

19.4. Умови проживання в гуртожитку.

19.5. Інше.

20. Чи повинні, на Вашу думку, викладачі відвідувати гуртожиток (задля спілкування зі студентами, контролю за умовами проживання тощо)?

Прохання відповідати студентам, які проживають у гуртожитку.

Відповідь за шкалою: так; частково; ні.

21. Як проводите свій вільний час після занять чи у вихідні?

Відповідь за шкалою: так; частково; ні.

21.1. Відпочиваю (природа, розваги, відвідую громадські акції тощо).

21.2. Допомагаю вдома.

21.3. Займаюсь наукою.

21.4. Займаюсь спортом.

21.5. Займаюсь художньою самодіяльністю.

21.6. Навчаюсь, аби підготуватися до нових занять.

21.7. Поєдную підготовку до нових занять з відпочинком.

21.8. Працюю, аби поліпшити свій фінансовий стан.

21.9.Беру участь у громадській, волонтерській діяльності, студентському самоврядуванні тощо.

21.10. «Сиджу» в Інтернеті.

21.11. Інше.

22. Де Ви плануєте працювати після закінчення навчання в УжНУ?

- В Україні.
- За кордоном.
- Важко відповісти.

23. Що Вам найбільше **сподобалось** за часів навчання?

24. Що Вам найбільше **НЕ сподобалось** за часів навчання?

25. Що потребує удосконалення в університеті для поліпшення адаптації студентів першого курсу, побажання викладачам щодо якості викладання тощо.

Пропоновані запитання анкети, на нашу думку, можна згрупувати в такі блоки:

- загальні відомості про студентів;
- попередня адаптація до ВНЗ (профорієнтація, вплив оточуючих);
- соціальна адаптація;
- адаптація до навчання у вищій школі;
- загальна адаптація.

Розглянемо результати відповідей студентів на деякі запитання анкети (соціальний аспект адаптації буде розглянуто в наступних дослідженнях).

Загальні відомості про студентів. До опитування залучено 200 респондентів, з них 198– громадяни України. Закінчили селищну школу– 11 %; сільську – 29 %; міську – 60 %. Середній вік 17 з половиною років (від 15 до

43 років). Проживають у гуртожитку – 28 %; вдома у батьків – 46,5 %; у родичів/знайомих – 5,5%; винаймають житло – 18,5 % анкетованих першокурсників.

Попередня адаптація до ВНЗ. Суттєвий вплив на першокурсників під час вибору ВНЗ для вступу (табл. 1) справляють: наявність спеціальності, яка цікавить абітурієнта; порада людей, яким довіряє майбутній студент; високий рейтинг навчального закладу і надання якісної освіти; близьке знаходження ВНЗ від місця проживання.

Про УжНУ та обрану спеціальність більшість студентів дізнаються із веб-сторінки УжНУ, засобів масової інформації, соціальних мереж. Інші інформаційні шляхи, на нашу думку, залишаються резервом профорієнтаційної роботи (табл. 2).

Таблиця 1

Відповідь студентів на запитання анкети:
«7. Чому Ви обрали саме УжНУ?»

Питання/варіанти відповідей, %	Так	Частково	Ні
7.1. Вступив «за компанію» з друзями	9,5	26,0	64,5
7.2. Навчальний заклад знаходиться близько від місця проживання	32,5	32,0	35,5
7.3. Навчальний заклад має високий рейтинг і дає якісну освіту	36,5	50,5	13,0
7.4. Порадили люди, яким довіряю (батьки, родичі, друзі, учителі)	41,0	35,5	24,0
7.5. Сюди було легко вступити	19	52	29
7.6. Тут є саме та спеціальність, яка мене зацікавила	66,5	27,5	6
7.7. Тут престижно вчитися	27,5	56	16,5

Таблиця 2

Відповідь студентів на запитання анкети:
«8. Як Ви дізналися про УжНУ та обрану спеціальність?»

Запитання/варіанти відповідей, %	Так	Частково	Ні
8.1. Із веб-сторінки УжНУ	33,5	39	27,5
8.2. Із засобів масової інформації	24	33,5	42,5
8.3. Із рекламних буклетів	9,5	24,5	66
8.4. Із соціальних мереж	21,5	36,5	42
8.5. Під час Днів відкритих дверей на факультетах УжНУ	7,5	18	74,5
8.6. Під час проведення на базі УжНУ олімпіад, турнірів, змагань	5,5	13,5	81
8.7. Профорієнтаційні бесіди викладачів УжНУ (у школі, в ЗМІ)	12,0	24,5	63,5
8.8. Профорієнтаційні бесіди студентів УжНУ під час педпрактики	8,5	20,5	71

Адаптація до навчання у вищій школі. Дослідження показує, що найбільш важко студенти звикають до необхідності більше навчатись самостійно (табл. 3; підпитання 9.3), пошуку навчальної інформації у бібліотеці університету (підпитання 9.4), системи навчання у ВНЗ (підпитання 9.5).

Важливе значення студенти надають індивідуальним та груповим консультаціям, які проводять викладачі (запитання 16). Інші форми консультацій поки не набули для студентів суттєвого значення (табл. 4).

Більша частина студентів використовує 13% – це завжди, а 42,5% частково для підготовки до занять навчальні матеріали, які розміщені в електронному репозитарії або користуються іншими електронними ресурсами наукової бібліотеки УжНУ (запитання 17).

Таким чином, на нашу думку, резервом поліпшення навчальної адаптації може стати ширше використання інформаційних технологій (запитання 16, 17).

Таблиця 3

Відповідь студентів на запитання анкети:
«9. Як Ви звикаєте (звикли) до: »

Запитання/варіанти відповідей, %	дуже важко	переважно важко	по-різному	переважно легко	дуже легко
9.1. Взаємовідносин із викладачами?	2,5	3,5	36,5	40,5	17,0
9.2. Взаємовідносин у студентській групі?	2,0	3,5	18,5	39,0	37,0
9.3. Необхідності більше навчатись самостійно?	6,0	11,5	45,5	24,5	12,5
9.4. Пошуку навчальної інформації у бібліотеці університету?	12,5	16,0	39,5	21,5	10,5
9.5. Системи навчання у ВНЗ (особливість спеціальності, процесу навчання тощо)?	2,0	11,5	48,0	28,0	10,5
9.6. Умов студентського життя (оточення, незвичний режим життєдіяльності, ведення власного бюджету тощо)?	7,0	10,5	27,0	35,0	20,5

Таблиця 4

Відповідь студентів на запитання анкети:
«16. Яка форма консультації викладачів для Вас найбільш ефективна?»

Запитання/варіанти відповідей, %	категорично ні + переважно ні	не знаю (і так, і ні)	переважно так + однозначно так
16.1. Групова (усна)	30,0	23,5	46,5
16.2. Індивідуальна (усна)	24,5	24,0	51,5
16.3. Електронна (електронний репозитарій, e-mail, скайп, веб-сайт тощо)	52,5	24,5	23,0
16.4. Кафедральні стенди (письмова інформація)	51,0	26,5	22,5

Серед причин, які сповільнюють або заважають швидше адаптуватися до здобування освіти в університеті (запитання 18) більшість студентів вказують власну неорганізованість та лінощі; побоювання у майбутньому не отримати роботу; слабку шкільну підготовку; напругу, втомленість від занять; складність навчання за обраною спеціальністю; нерозуміння з боку викладачів та їхні завищені вимоги тощо.

У табл. 5 представлено результати анкетування студентів щодо їх мотивації професійного навчання (запитання 14). Згідно з [1], ВМ > ЗПМ > ЗНМ і ВМ = ЗПМ > ЗНМ – оптимальний мотиваційний комплекс; ЗНМ > ЗПМ > ВМ – найгірший мотиваційний комплекс. У нашому випадку переважна частина студентів обох навчальних років має оптимальні мотиваційні комплекси.

Таблиця 5

Мотиваційні комплекси студентів-першокурсників

Переважний тип мотивації	2015-2016 н.р.		2016-2017 н.р.	
	N, кількість студентів	у %	N, кількість студентів	у %
ВМ	76	38,0	22	40,7
ЗПМ	57	28,5	17	31,5
ВМ=ЗПМ	12	6,0	2	3,7
ВМ=ЗПМ=ЗНМ	18	9,0	1	1,9
ВМ=ЗНМ	20	10,0	4	7,4
ЗПМ=ЗНМ	2	1,0	2	3,7
ЗНМ	15	7,5	6	11,1

Позначення: ВМ – внутрішня мотивація; ЗПМ – зовнішня позитивна мотивація; ЗНМ – зовнішня негативна мотивація.

Для порівняння мотивації навчання студентів-першокурсників різних навчальних років використано χ^2-критерій [7]. Приймали нульову гіпотезу, згідно з якою розходження між вибірками може зумовлюватися випадковими причинами, тобто вибірки приблизно однакові. При 95 % довірчої ймовірності критичне значення критерію Пірсона для числа ступенів вільності 6 ($q = \mathbf{7} - \mathbf{1} = \mathbf{6}$) рівне 12,59 [7]. Для порівнюваних груп $\chi^2_{емп}(\mathbf{6,46}) < \chi^2_{\mathbf{0,05}}(\mathbf{12,59})$. Таким чином, нульова гіпотеза приймається, достовірність подібності характеристик (мотивації професійного навчання) порівнюваних вибірок (студенти різних навчальних років) згідно статистичним критерієм χ^2 дорівнює 95 %. Це свідчить про те, що в умовах даного класичного університету упродовж дослідженого періоду у студентів-першокурсників формуються подібні (переважно оптимальні) мотиваційні комплекси щодо навчання у ВНЗ.

Висновки. Таким чином, певні дидактичні труднощі у процесі адаптації першокурсників університету мають як об'єктивну (новизна у процесі навчання, нові форми і методи організації навчання та ін.), так і суб'єктивну природу (слабка шкільна підготовка; напруга, втомленість від занять; власна неорганізованість та лінощі, недостатнє вміння навчатись самостійно тощо). Важливо, що в умовах даного класичного університету у студентів-першокурсників формуються переважно оптимальні мотиваційні комплекси щодо навчання у ВНЗ.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі, з нашого погляду, доцільно спрямувати на аналіз інших аспектів адаптації студентів, а також дослідження адаптації у динаміці (наприклад, перший і другий курс) та її вплив на розвиток особистості студентів.

Список використаних джерел

1. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб: Питер, – 2000. – 304 с.

2. Дубовицкая Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая, Анастасия Владимировна Крылова [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования: Электронное специализированное научно-практическое периодическое издание. Психологическая наука и образование psyedu.ru, 2010. – №2. http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_Krilova.phtml

3. Дябел Л. І. Соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Л. І. Дябел. – К., 2008. – 21 с.

4. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Зданевич. – К., 2003. – 22 с.

5. Извольская А. А.. Адаптация студентов первого курса к образовательному процессу педагогического вуза как фактор повышения их академической успешности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд.

пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Алена Александровна Извольская – Тула, 2012. – 26 с.

6. Михайлишин Г. Й. Соціальна адаптація студентів до умов навчання у вищих закладах освіти / Г. Й. Михайлишин, Л. В. Серман // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2007. – Вып. № 11. – С.156-–159.

7. Новиков А.Д. Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи) / А. Д. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

Староста Владимир, Попадич Елена, Староста Кристина. Некоторые аспекты адаптации студентов-первокурсников к обучению в условиях классического университета

Проведена диагностика адаптации студентов-первокурсников к обучению в условиях классического университета. Определенные дидактические трудности в процессе адаптации первокурсников университета имеют как объективную (новизна в процессе обучения, новые формы и методы организации обучения и др.), так и субъективную природу (слабая школьная подготовка; напряжение, усталость от занятий; собственная неорганизованность и лень, недостаточное умение учиться самостоятельно и т.д.). Важно, что в условиях данного классического университета у студентов-первокурсников формируются преимущественно оптимальные мотивационные комплексы по обучению в университете.

Ключевые слова: *адаптация, учебная адаптация, адаптация к профессиональной деятельности, профессиональная подготовка студентов в условиях классического университета*

Starosta Volodymyr, Popadich Olena, Starosta Kristina. Some aspects of adaptation of first-year students to training under the conditions of classical university.

The article presents results The diagnostics of adaptation of first-year students to studying in the conditions of the classical university was conducted. Certain didactic difficulties in the process of adapting the first-year students of the university are as objective (novelty in the process of learning, new forms and methods of organization of training, etc.) and subjective nature (poor school preparation; stress, fatigue after training sessions, own disorganization and laziness, insufficient ability to learn independently, etc.). It is important that in the conditions of this classical university, the students of the first-year students form the optimum motivational complexes for studying at the university.

Key words: *adaptation, educational adaptation, adaptation to professional activity, professional preparation of students in the conditions of the classical university.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Адаманчук Ірина Петрівна – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Біляк Віта Миколаївна – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Булеза Богдана Ярославівна – аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи факультету суспільних наук, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Ваколя Зоряна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Васьків Сільвія Тиберіївна – викладач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи факультету суспільних наук, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Влад Олена Іванівна – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Войтович Ярина Василівна – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Гардубей Маріанна Володимирівна – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Гладун Олександр Сергійович – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Грабовська Тетяна Іванівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри менеджменту та інноваційного розвитку освіти, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Ужгород

Грабовський Олександр Володимирович – кандидат біологічних наук, доцент кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Ужгород

Депчинська Іветта Аттіліївна – викладач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Замкова Лілія Василівна – аспірант, Київський національний лінгвістичний університет, м.Київ

Іваничко Інна Іванівна – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Козубовська Ірина Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Котляр Марія Золтанівна – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Криштанович Світлана Володимирівна – кандидат наук з державного управління, доцент кафедри економіки, менеджменту та готельно-ресторанного бізнесу, Львівський державний університет фізичної культури, м.Львів

Кухта Марія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Лисенко Олена Анатоліївна – аспірант кафедри психології і педагогіки, викладач кафедри англійської мови і перекладу КНЛУ, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ

Макогін Оксана Василівна – викладач, Львівський коледж будівництва, архітектури та дизайну, м. Львів

Мигович Василь Васильович – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Опачко Магдалина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Петечук Аріадна Робертівна – аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Повідайчик Оксана Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та соціальної роботи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Погорєлова Тетяна Юріївна – магістр, аспірант ХНЕУ ім. С. Кузнеця, викладач кафедри педагогіки та іноземної філології, Харківський національний педагогічний університет ім. С.Кузнеця, м.Харків

Попадич Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Попович Ірина Євгеніївна – ст.викладач кафедри англійської мови і літератури ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Рекрутяк Михайло Ярославович – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Староста Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Староста Крістіна Вікторівна – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Степаненко Інна Володимрівна – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Сулима Ірина Ігорівна – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Туряниця Василь Васильович – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Хамула Юлія Василівна – магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

Якимович Тетяна Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри освіти дорослих, Львівський навчально-науковий центр професійної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Львів

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ 3

Депчинська Іветта. Використання в сучасній вищій школі досвіду вивчення іноземних мов у школах Підкарпатської Русі (1919-1938) 4

Криштанович Світлана. Педагогічні принципи як визначальний фактор у формуванні професійної компетентності спортивних менеджерів 12

Макогін Оксана, Якимович Тетяна. Діяльнісний підхід до розробки навчально-інструкційних матеріалів з професійно-практичної підготовки 20

Попадич Олена, Біляк Віта. Методологічні підходи у формуванні правосвідомості майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі 26

Сулима Ірина. До проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів 33

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ ІСТОРІЇ, РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ 38

Ваколя Зоряна, Кухта Марія. Утвердження гуманістичних ідеалів виховання учнів у школах Закарпаття міжвоєнного періоду: історіографія проблеми 39

Замкова Лілія. Особливості розвитку системи освіти в Іспанії 47

Козубовська Ірина, Попович Ірина. Підготовка педагогічних кадрів у Великій Британії 55

Лисенко Олена. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі вищої освіти Ірландії 62

Мигович Василь, Туряниця Василь. Роль ордену єзуїтів у формуванні навчальних закладів на українських землях у складі Речі Посполитої 69

Петечук Аріадна, Опачко Магдалина. Педагогічна взаємодія у історичних формах організації навчання 79

Рекрутяк Михайло, Туряниця Василь. Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах на західноукраїнських землях у складі монархії Габсбургів (1772–1918 рр.) 88

ПЕДАГОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ЗАСАДИ ФАХОВОЇ ОСВІТИ 96

Булеза Богдана. Психологічне консультування молоді в процесі медико-соціальної роботи 97

Войтович Ярина, Макогін Оксана. Організація виробничої практики студентів-будівельників на базі навчального закладу 103

Котляр Марія, Влад Олена. Формування професійно значущих якостей у магістрів освітнього напряму підготовки 109

Повідайчик Оксана. Формування готовності студентів до науково-дослідницької роботи як педагогічна проблема 118

Погорєлова Тетяна. Сутнісна основа поняття професійної відповідальності майбутнього менеджера 124

Староста Володимир, Іваничко Інна. Навчальні завдання в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін майбутніми викладачами вищої школи 130

Хамула Юлія. Психолого-педагогічні чинники впливу на професійне самовизначення студентів 138

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ МОЛОДІ 145

Грабовська Тетяна, Грабовський Олександр, Туряниця Василь. Використання інноваційних педагогічних технологій при формуванні компетентностей учнів 146

Староста Володимир, Попадич Олена, Гардубей Маріанна. Готовність майбутніх учителів початкових класів до інтерактивного навчання молодших школярів: теоретичний аспект 156

Степаненко Інна, Гладун Олександр. Чинники впливу на розвиток ціннісних орієнтацій студентів 166

МОДЕРНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ 174

Адамчук Ірина. Використання зарубіжного досвіду підготовки педагогів у вищих навчальних закладах України 175

Васьків Сільвія. Проблема міжетнічних відносин як важлива складова соціальної політики держави 182

Староста Володимир, Попадич Олена, Староста Крістіна. Деякі аспекти адаптації студентів-першокурсників до навчання в умовах класичного університету 189

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 201

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ФАХОВІЙ ОСВІТІ

Випуск 1(8)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ 20547-10347ПР від 15.01.2014 р.

Коректура Т.М. Алексєєва
Технічна редакція Я.Я. Фоменко, М.І. Ільканич
Комп'ютерна верстка та обкладинка А.І. Бродич

Гарнітура Times New Roman
Формат 60х84/16 Зам.№82
Ум.друк.арк. 12,1.
Тираж 100 прим.

Оригінал-макет виготовлено
в редакційно-видавничому відділі ДВНЗ «УжНУ»
88015, м. Ужгород, вул. Заньковецької, 89
dep-editors@uzhnu.edu.ua

Видавництво УжНУ «Говерла».
88000, м.Ужгород, вул. Капітульна, 18.
E-mail: goverla-print@uzhnu.edu.ua
Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія 3т № 32 від 31 травня 2006 року

П 24

Педагогічні інновації у фаховій освіті: збірник наукових праць. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2017. – Вип.1(8). – 208 с.

ISSN 2307-3594

У збірнику наукових праць опубліковано результати теоретичних, методичних та експериментальних досліджень науковців, аспірантів, магістрів з проблем методологічних підходів у професійній підготовці та діяльності фахівця, загальних питань розвитку і становлення освіти та самоосвіти, інноваційних технологій навчання та виховання молоді, педагогічних, психологічних та соціальних засад фахової освіти, модернізації діяльності системи неперервної освіти у контексті євроінтеграційних процесів, які обговорювалися на VIII Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю, що відбулася 20 жовтня 2017 р. в м. Ужгороді.

УДК 371.351:37.015.3