

**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(9)

**Ужгород
2018**

УДК 371.351:37.015.3

П 24

Редакційна колегія:

Смоланка В.І. – доктор медичних наук, професор, ректор ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Студеняк І.П. – доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

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

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

Остапець Ю.О. – доктор політичних наук, професор, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

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

Опачко М.В. – доктор педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Попадич О.О. – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Якимович Т.Д. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, м. Львів

Šebeň Vladimír – dr.h.c., doc., PaedDr., PhD, Vedúci katedry fyziky, matematiky a techniky, Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovská univerzita v Prešove

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 №10 від 30 жовтня 2018 р.)*

ЗМІСТ

Весприймі Чілла, Якимович Ольга. Чинники впливу на розвиток професійної компетентності педагогів у системі дошкільної освіти	5
Нолоніч Я́н, Попа Раду Александру, Палинчак Вероника. Правове виховання як пріоритетне направлення вихователського процесу в вищій європейській школі	9
Городиська Віолета, Лондар Тетяна. Дидактична гра як засіб формування уявлень про сенсорні еталони у дітей молодшого дошкільного віку	16
Івах Світлана, Рудницька Ірина. Педагогічні умови виховання взаємодопомоги у старших дошкільників у процесі ігрової діяльності	22
Ільницька Леся, Опачко Магдалина, Русник Світлана. До проблеми формування методологічної компетентності магістрів спеціальності «менеджмент у системі дошкільної освіти»	27
Качор Тетяна, Вархолик Галина. Чинники готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності	36
Кізмон Олена, Вархолик Галина. Педагогічні умови організації практики майбутніх вихователів у системі дошкільної освіти	44
Клименко Світлана, Флис Іван. Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до професійної творчості	48
Ключкович Тетяна. Інституційне забезпечення та практична реалізація навчання впродовж життя в Словачській Республіці	53
Ковач Аттіла. Дослідження ефективності використання засобів музейної педагогіки у формуванні знань учнів про світ професій	58
Козловська Ірина, Якимович Тетяна. Історичний досвід інтеграції змісту трудового навчання кінця ХХ – початку ХХІ століття	67
Козубовська Ірина, Ріцко Вікторія. Зарубіжний досвід підготовки сучасного вчителя	76
Коробай Уляна, Якимович Ольга. Педагогічні умови формування соціально-економічних знань студентів	82
Кузьма Юлія, Якимович Тетяна. Компетентнісний підхід до формування професійних якостей майбутніх педагогів	88
Кухта Марія, Чейпеш Іванна, Русин Євген. Особливості контролю знань студентів у контексті європейських підходів до вищої освіти та професійної підготовки	92
Ларіна Тетяна. Формування соціальної відповідальності у контексті професійної мотивації студентів коледжів	98
Ляшенко Олена, Попадич Олена. До питання особливостей формування організаційної культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки	104
Машкаринець-Бутко Анжеліка. Становлення першої школи-інтернату на Закарпатті, її розвиток та педагогічні особливості навчально-виховного процесу, шляхи вдосконалення її діяльності	109

Настрадін Володимир, Волобуєва Ганна. Організаційно-правові основи формування інформаційно-аналітичної компетентності співробітників спецслужб США	115
Омелько Мар'яна. Професійне виховання як інструмент розвитку особистості майбутнього фахівця	122
Петечук Аріадна, Опачко Магдалина. Сучасні тенденції в підготовці педагогів у країнах Євросоюзу	127
Рибак Анастасія, Юркевич Христина. Особливості формування правових цінностей студентів під час навчання	136
Розлуцька Галина, Турус Олеся, Ілавська Діана. Теоретичні підходи до інноваційної діяльності педагога-дошкільника	141
Сабо Жанна, Попадич Олена. Поняття та структура професійної компетенції юристів	147
Ситник Тарас, Флис Іван. Педагогічний вплив на рівень професійного самовизначення студентів	153
Сокол Мар'яна, Царик Ольга. Понятійно-категорійний апарат – один із пріоритетних напрямів педагогічної науки	157
Староста Володимир, Муха Іван. Діагностика формування педагогічного стилю майбутніх учителів в умовах класичного університету	162
Староста Володимир, Попадич Олена, Гасинець Ярослава. Поради В.О. Сухомлинського у контексті підготовки майбутніх учителів (до 100-річчя з дня народження)	170
Турянниця Вікторія, Турянниця Василь. Система якості вищої освіти в Україні: правове забезпечення та стан практичної реалізації	176
Фігура Надія, Якимович Тетяна. Інноваційні методики розвитку комунікативної компетентності студентів	182
Химинець Анна. Формування еколого-економічних цінностей та компетенцій в учнів початкової школи: європейський вимір	190
Химинець Василь. Європейський вимір та інноваційно-компетентнісне спрямування безперервної освіти	202
Цюпак Оксана, Вархолик Галина. Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до використання інноваційних методик	210
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	216

УДК 373.2:37.047

*Весприймі Чілла,
Якимович Ольга*

ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається значення формування професійної компетентності сучасного педагога дошкільного навчального закладу України, наголошується на необхідності подолання низки суперечностей між усіма учасниками освітнього процесу.

***Ключові слова:** професійна діяльність, модернізація, формування особистості, мотивація, саморозвиток.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми розвитку професійної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти зумовлена активізацією соціально-політичного життя в Україні, зростанням інтересу до проблем формування особистості, навчання та виховання підростаючого покоління, новим ставленням до сім'ї, шлюбу, виховання дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нагальність оновлення змісту й структури дошкільної освіти на принципах демократизму й професіоналізму визнається не лише провідними українськими вченими та науковцями-дослідниками (педагогами, психологами, управлінцями) – А. Алексюк, І. Бех, Н. Бібік, В. Бондар, Г. Ващенко, Л. Ващенко, Н. Волянюк, С. Гончаренко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Т. Лукіна, В. Мадзігон, С. Максименко, В. І. Маслов, В. С. Маслов, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Пікельна, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинська, Л. Хоружа, А. Чміль та інші, а й багатьма державними документами стратегічного характеру – законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Положенням про дошкільний навчальний заклад (Постанова Кабінету Міністрів від 12.03.2003 р. №305(6)).

Мета дослідження – проаналізувати засоби формування професійних можливостей педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне й практичне значення удосконалення управління розвитком професійної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти зумовлена необхідністю подолання низки суперечностей, зокрема між:

- сучасними вимогами суспільства до особистості педагога та якістю його професійної діяльності;
- зростанням обсягу, модернізацією функцій управлінської діяльності та недосконалістю нормативно-правової бази, що її регламентує;

- необхідністю докорінної зміни характеру взаємозв'язків між усіма учасниками освітнього процесу й неготовністю значної частини педагогічних кадрів до відповідних змін;

- новими вимогами суспільства та соціальними запитами до рівня професійної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти і неготовністю сучасної системи освіти до їх повноцінного задоволення;

- необхідністю переходу до науково-обґрунтованого управління функціонуванням і розвитком закладів дошкільної освіти і невідповідністю органів освіти, педагогічних працівників до такої роботи.

Педагогічна думка все більше схилилася до переконання в необхідності відкриття закладів суспільного дошкільного виховання, їх доцільності й корисності. За думкою захисників цієї ідеї, дитячі садки, з одного боку, повинні бути дати змогу жінці сполучати працю й материнство, а з іншого – сприяти правильному розвитку, вихованню дітей, підготовці їх до школи.

Відповідно до Конституції України у 2001 році Верховною Радою України прийнятий Закон України «Про дошкільну освіту». Цей Закон визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, яка забезпечує розвиток, виховання і навчання дитини, ґрунтується на поєднанні сімейного та суспільного виховання, досягненнях вітчизняної науки, надбаннях світового педагогічного досвіду, сприяє формуванню цінностей демократичного правового суспільства в Україні.

Основні завдання законодавства України про дошкільну освіту:

- збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини;

- виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля;

- формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду;

- виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту;

- здійснення соціально-педагогічного патронату сім'ї.

Структура професійної компетенції педагогів закладів дошкільної освіти визначається не тільки професійними базовими знаннями та уміннями, але й ціннісними орієнтаціями у професії, що характеризують мотиви та переваги педагога, вміння цінувати знання, досвід, відносини з людьми в професії. Мотиви та привілеї, що стимулюють педагогічну діяльність, обумовлюють ефективність та результативність цієї діяльності.

Мотивація виступає важливим засобом у формуванні можливостей педагогічної діяльності. Реалізуючи себе в професії, компетентний педагог

постійно прагне до професійного росту, саморозвитку, самоорганізації та самовираження, що сприяє усвідомленню необхідності розвивати себе, виявляти свої кращі особистісні властивості професійних якостей. Подібне становлення самого себе буде завжди виражатися в позитивному підйомі. Цим уточнюється, що будь-яка особистість прагне проявити свої позитивні якості, творче самовираження.

В структурі професійної компетенції педагога слід також виділити особисті якості, важливі для цього професійного профілю: духовну культуру, володіння творчими інноваційними методами та технологіями, творчу самореалізацію та освоєння культурних практик інших педагогів.

Професійна компетентність педагогів закладів дошкільної освіти визначається як сукупність загальнолюдських та специфічних професійних установок, що дозволяють справлятися з заданою програмою і долати проблеми, що виникають у навчальному процесі. У контексті нашої роботи професійна компетентність педагогів закладів дошкільної освіти розглядається, як інтегральне утворення, що репрезентоване системою теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей особистості.

Розвиток професійної компетенції педагогів закладів дошкільної освіти через систему методичних заходів ґрунтується на диференційованому підході, що ґрунтується на системному аналізі. Це сприяє виявленню провідних протиріч у роботі, визначенню головної цілі та завдань подальшої діяльності, що дозволяє розробити план дій, який реалізується при цільовому керівництві та контролі діяльності педагогів. Такий підхід забезпечує діагностику професійної компетенції педагогів закладів дошкільної освіти.

Висновки. На основі окреслених педагогами закладів дошкільної освіти проблем ми визначаємо чинники управління розвитком професійної компетенції педагогів закладів дошкільної освіти: управлінські, педагогічні, матеріальні. Це дозволяє зробити висновок про необхідність удосконалення управління професійної компетенції педагогів закладів дошкільної освіти на організаційному та педагогічному рівнях. Основними проблемами в роботі дошкільного закладу освіти є слабка система підвищення кваліфікації педагогів ЗДО, низький рівень організації та оплати праці, відсутність об'єктивних критеріїв оцінки професійної компетенції педагогів ЗДО, недостатнє оновлення освітніх програм, недоліки освітнього середовища. Це дозволяє зробити висновок про необхідність перегляду методичної роботи та акцентування уваги методичної служби на підвищенні педагогічної компетенції педагогів закладу дошкільної освіти у питаннях пізнавальної, методичної, самоосвітньої роботи. Виникає необхідність у створенні умов, що дають педагогам можливість виявляти творчість, реалізувати себе як особистість і як педагога, змінити мотиви діяльності, що дозволить знизити рівень конфліктності, розібратися в навчальних програмах та поставити нові цілі роботи для підвищення професійної компетенції педагогів закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Артемова Л.В. Реалії та перспективи розвитку дошкільної освіти України в контексті ключових позицій Болонської декларації // Вісник Глухівського ДНПУ ім. О. Довженка. 2010. Вип. 16. С. 10–14.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; авт. кол-в: А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.В. Гавриш, О.П. Долинна, Т.С. Ільченко, О.В. Коваленко, Г.М. Лисенко та ін. Київ, 2012. 26 с.
3. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. К.: Університет, 2011. 320 с.
4. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. Беленька, О. Богініч, З. Борисова та ін. / за ред. І. Загарницької. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с. С. 47–98.
5. Поніманська Т.І. Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу: навч.-метод. посіб. К.: Міленіум, 2007. 244 с.
6. Теорія і практика дошкільної освіти в Україні: монографія / Г. Беленька, О. Богініч, Н. Голота та ін.; за ред. Г. Беленької, М. Машовець. К.: Університет, 2011. 230 с.

Весприйми Чилла, Якимович Ольга

ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается значение формирования профессиональной компетентности современного педагога дошкольного учебного заведения Украины, отмечается необходимость преодоления ряда противоречий между всеми участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, модернизация, формирование личности, мотивация, саморазвитие.

Vespriymi Chilla, Yakimovich Ol'ga

FACTORS OF INFLUENCE ON DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF PRESIDENTS IN PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

The article reveals the importance of forming the professional competence of a modern teacher of preschool educational institutions of Ukraine, emphasizing the necessity to overcome the educational process.

Key words: professional activity, modernization, personality formation, motivation, self-development.

УДК 377.1: 004 (07)

*Holonič Ján,
Попа Раду Александру,
Палинчак Вероника*

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ЕВРОПЕЙСКОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема правового воспитания студентов в высшей европейской школе. Содержанием статьи являются также особенности развития личности студента в процессе действительно-ориентированного обучения. Проанализированы теоретические принципы правового воспитания студентов в высшей европейской школе, рассмотрены категории правового воспитания в условиях развития образовательного процесса.

***Ключевые слова:** воспитание, правовое воспитание, принципы правового воспитания, личность, развитие личности, высшая школа.*

Постановка проблемы. На современном этапе развития педагогической науки продолжают поиски новых подходов к воспитанию личности. Необходимым условием конкурентоспособности специалиста в современных реалиях является формирование правовых знаний. Правовая образованность специалиста предусматривает уважение закона и законности, отношение к ним как к социальным ценностям, соблюдение правовых норм профессионального поведения; стремление к выбору правомерных способов и средств решения производственных проблем.

Одним из приоритетных направлений современного воспитательного процесса является правовое воспитание. Анализ научных работ свидетельствует о том, что правовое воспитание – это интегрированная категория, изучаемая во многих научных отраслях. Разрабатывая теоретические основы исследования, мы опирались на предшествующие научные поиски в философском, юридическом, психологическом и педагогическом аспектах.

Анализ последних исследований и публикаций. В педагогическом плане в программу воспитания, которая осмысливается как взаимодействие нравственного и правового начал, значительный вклад внесли А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский. Принципиально важными для дальнейшего совершенствования этого процесса являются идеи О. С. Богдановой, Н. И. Болдырева, Д. И. Водзинского, А. И. Рувинского, И. Ф. Харламова об основных закономерностях нравственного воспитания и повышении его эффективности; Г. П. Давыдова, И. П. Иванова, Я. Л. Коломинского, Э. Б. Мельниковой, Л. И. Новиковой, обосновавших

структуру и место правового аспекта в общей системе воспитания; И. Л. Булыгина, Т. А. Шингирей об основных условиях и механизме правового аспекта процесса осознания молодежью гражданских прав и обязанностей; Г. А. Геллера, И. И. Карпеца, Г. В. Кошкарёва, Т. Н. Мальковской, С. А. Морозовой о повышении эффективности правового воспитания учащихся.

Цель статьи: проанализировать теоретические принципы правового воспитания студентов в высшей европейской школе, рассмотреть категории правового воспитания в условиях развития образовательного процесса.

Изложение основного материала. Современная молодёжь становится свидетелем многих изменений в политической, правовой, социальной и экономической сферах. Студенчество как наиболее активная часть общества – это реальная сила, способная влиять и направлять эти изменения. Поэтому исследование проблем студентов позволяет целеустремленно использовать их высокую политическую, научную и социальную активность в интересах общества, а следовательно, с большей эффективностью руководить процессом воспитания студентов как будущих специалистов с высоким уровнем культуры и правового самосознания.

Мы придерживаемся определения воспитания как целеустремленного организованного процесса формирования у личности социально ценностных позитивных качеств [1, с. 57]. Его результат – предполагаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий. В последнее время при определении цели воспитания все больше внимания обращается на систему ценностей. В контексте нашего исследования цель воспитания во время профессиональной подготовки выглядит конкретнее: помочь будущему специалисту подготовиться к профессиональной деятельности путём развития его интеллектуального и духовного потенциала.

Правовое воспитание – это целеустремленная деятельность государства, общественных организаций, отдельных граждан по передаче опыта правовой деятельности, систематическое воздействие на сознание и поведение человека в целях формирования определенных представлений, взглядов, ценностных ориентаций, установок, которые обеспечивают соблюдение, выполнение и использование правовых норм [2, с. 48].

Правовоспитательный процесс нельзя рассматривать как одностороннее целеустремленное действие воспитателя на воспитуемого. В правовоспитательном процессе принимают участие две стороны: воспитатель и воспитуемый. Причем обе стороны являются активными участниками этого процесса. Если воспитатель выступает как активная сторона, а воспитуемый как пассивная, воспитательный эффект будет низким. Необходимо, чтобы в этом процессе активно участвовали и воспитатель, и воспитуемый. Воспитательный процесс будет лишь тогда эффективным, когда воспитуемый не только воспринимает то, что ему

передається, но и сам стремится к познанию, к практическому применению своих знаний.

Вместе с тем правовое воспитание нельзя рассматривать лишь как взаимодействие воспитателя и воспитуемого. Правовоспитательный процесс – это широкий спектр воспитательного действия, в котором принимают участие и педагоги, и общественность, и социальная среда [3, с. 59].

Эффективность правового воспитания зависит от многих факторов объективного и субъективного характера. Правовое воспитание происходит, во-первых, под воздействием общества, существующих общественных отношений, естественной среды, бытовых условий, наследственности, то есть факторов, независимых от воли человека, а во-вторых, сознательной деятельности человека, что выражается в воспитательной деятельности семьи, учебного заведения, общественных объединений, органов самоуправления граждан, органов государственной власти, средств массовой информации, литературы, искусства. Правовое воспитание предусматривает не просто усвоение правовых знаний, а превращение их в убеждение – воспитание человека с высоким уровнем правосознания [7, с. 143].

Правовое воспитание в высшей европейской школе – это процесс целеустремленного влияния на студентов, целью которого является формирование высокого уровня правового сознания, правомерного поведения и правовой культуры будущих специалистов во всех отраслях народного хозяйства.

Содержанием правового воспитания является привлечение студентов к овладению знаниями о государстве и праве, законности, правах и свободах личности, выработки у будущих специалистов стойкой ориентации на правовое поведение. Но это не только обогащение знаний студентов о праве, законе, правовой деятельности, но и целеустремленное воздействие на сознание с целью формирования у выпускников опыта поведения во время профессиональной деятельности в соответствии с действующей правовой нормой. Важная составная часть правового воспитания – формирование уважения к праву, закону, понимание их ценности и необходимости безусловного выполнения правовых норм [4, с. 237]. Эта сторона правового воспитания важна тем, что задача построения правового государства требует, чтобы уважение к праву стало личной ценностной установкой работающего.

Правовые знания – это система определенного объема знаний человека о праве и правовых нормах, а также сведений о конкретных правовых нормах, их понимании, осознании сущности правовых принципов. Правовые знания выступают главным стержнем всей системы правового образования и воспитания, благодаря чему человек может разграничивать разрешенное и запрещенное. Однако одних знаний недостаточно для того, чтобы личность действовала в соответствии с требованиями законов.

Наиболее существенное влияние на правовое поведение было зафиксировано на уровне оценочных отношений права и правовых установок. Правовые установки – это запрограммированное на основе правовых знаний, ценностных ориентаций и убеждений поведение личности в определенных условиях. Следовательно, взаимосвязь и соотношение правового сознания и правовой культуры происходит благодаря позитивному отношению человека к правовым ценностям. Правовая культура включает только ту часть правосознания, которая выражает позитивное отношение к праву, правильное понимание права, его требований, что порождает в сознании молодежи позитивные установки и, в результате, – активное правомерное поведение [6, с. 69].

Профессионально-правовая культура специалиста или правовая культура его профессиональной деятельности – это глубокие и объемные знания законов и подзаконных актов, источников права, понимание принципов права и способов правовой регуляции отношений, профессиональное отношение к праву и практике его применения, то есть высокая степень владения правом в конкретной профессионально-практической деятельности [9, с. 63].

Правовое поведение – волевая сторона правосознания, которая представляет собой процесс перевода правовых норм в реальное правовое поведение. Оно состоит из элементов, которые определяют его направление (характер) – мотивов правового поведения, правовых установок.

Таким образом, правовое воспитание студентов в высшей европейской школе указывает на необходимость координации учебных дисциплин и программ, которые учитывали бы специфику правовой подготовки студентов. представляет собой систему мер воздействия на сознание, чувства и волю с целью передачи и усвоения знаний о законах, формирования убеждений в их справедливости и необходимости неукоснительного выполнения, выработки привычки поведения в соответствии с буквой законов [5, с. 157]. Система правового воспитания в высшем учебном заведении выступает организационным и методологическим механизмом, с помощью которого субъекты правового воспитания влияют на общественное и индивидуальное сознание будущего специалиста, помогая ему воспринять правовые принципы и нормы.

Правовая воспитанность личности выражается не только в наличии определенного объема правовых знаний и правовых убеждений, но и в умении и навыках применять эти знания на практике. В связи с этим, правовая воспитанность студентов в высшей европейской школе понимается нами как комплексное обучение личности, которое характеризуется наличием у нее общественно значимых качеств, отражающих ее всестороннее развитие и сознательный выбор правомерных норм поведения.

Структура правовой воспитанности студентов включает в себя когнитивный (правовые знания), мотивационно-оценочный (отношение к праву), деятельностный (поведенческая позиция) компоненты.

Значительная роль в правовом воспитании в высшей европейской школе принадлежит высшим учебным заведениям, так как вся система правовоспитательной работы в таких учреждениях продиктована необходимостью повышения уровня знаний юридического характера.

Анализ учебных планов и программ высшей европейской школы указывает на необходимость координации учебных дисциплин и программ, которые учитывали бы специфику правовой подготовки студентов. Возникают вопросы: каким образом студенты должны получать необходимые знания правового характера? Как создать условия, при которых эти знания преобразуются в правовые убеждения и активную правовую позицию? Ведь только наличие определенного уровня правовой воспитанности, которая является результатом процесса правового воспитания, создает реальные условия для превращения механического, неосознанного исполнения предписаний юридических норм в сознательное и добровольное следование закону.

Всё это направлено на последовательное когнитивное, коммуникативное, правовое развитие студентов и обеспечивает развитие широты кругозора, совершенствование качеств личности, свойств характера, мыслительных процессов, активности обучающихся.

Процесс формирования правовой воспитанности студентов в высшей европейской школе связан, прежде всего, с развитием теоретических основ правовых знаний в условиях учебного процесса [8, с. 15]. Полученные основы правовых знаний в ходе изучения правовых дисциплин обобщаются и углубляются, на наш взгляд, в процессе изучения специальных курсов, которые поддерживают изучение основных профильных курсов юридического характера и обеспечивают межпредметные связи дисциплин юридического цикла с другими гуманитарными общеобразовательными предметами.

Признавая правомерность приведенных положений, мы приходим к выводу, что комплекс правового обучения должен быть направлен на последовательное коммуникативное, когнитивное, юридическое развитие обучающихся, реализуемое в процессе мотивированной личностно-значимой, социально-развивающей учебно-познавательной деятельности студентов по овладению правовыми дисциплинами в вузе.

Правовая воспитанность личности выражается не только в наличии определенного объема правовых знаний и правовых убеждений, но и в умении и навыках применять эти знания на практике. В связи с этим правовая воспитанность личности понимается нами как комплексное свойство личности, которое характеризуется наличием и степенью формирования у нее общественно значимых качеств, отражающих ее

всестороннее развитие и сознательный выбор правомерных норм поведения.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Результаты проведенного исследования в целом подтвердили актуальность проблемы правового воспитания в высших учебных заведениях. Подготовка будущих специалистов компьютерной отрасли имеет не только образовательную ориентацию, но и обязательную воспитательную направленность. Учебно-воспитательный процесс призван формировать у студентов высокую культуру, гуманистическое и демократическое мировоззрение, высокие моральные качества, воспитывать их гражданами, интеллигентами, творческими и целеустремленными личностями. Это требует усовершенствования не только профессиональной, но и правовой культуры для качественного выполнения ими профессиональных функций.

Нами обозначен круг проблем, требующих дальнейшей разработки: роль коллектива высшего учебного заведения в правовом воспитании учащихся; деятельность и взаимодействие других социальных институтов по формированию правовой воспитанности будущих специалистов.

Перспективы дальнейшего изучения наблюдаем в исследовании методов формирования правовой воспитанности будущих специалистов.

Список использованных источников

1. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии. Развитие и воспитание личности; под ред. Н.А. Логиновой. Т- 2. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2007. 549 с.

2. Попадич Е. Актуальные вопросы подготовки магистров по педагогике высшей школы. LAP LAMBERT Academic Publishing is a trademark of International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group 17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius Printed at: see last page. P. 73. ISBN: 978-620-2-06556-6.

3. Рыбников В. В., Ипполитов Г.М., Хачатурян М.В. Сущность и содержание правового воспитания // Право и образование. 2000. №6. С. 55–63.

4. Сорокин П. А. Преступление и кара, подвиг и награда. Социологический этюд об основных формах общественного поведения и морали. М. : Астрель, 2006. 618 с.

5. Kierzkowski Z. Powszechne uzytkowanie komputerow i problemy wspomagania komputerowego w formulowaniu podstaw informatyki // Didaktyka szkoly wyzszej. 1991. № 4. S. 155–169.

6. Kuras B. Kształcenie informatyczne przyszłych nauczycieli różnych przedmiotów / B. Kuras, A. Mieszkowska, P. Moszner // Problemy Studiów Nauczycielskich. – Zeszytnr, 1998. – № 13. – S. 68–70.

7. Popadych E. Problem of legal education of the future specialists on computer field // Stientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky. Kosice (Slovakia), 2013. №3. С. 141–144.

8. Szewczyk M. Idea uniwersyteckich poradni prawnych // *Klinika: Czasopismo uniwersyteckiej poradni prawnej UJ*. 1999. № 1. S. 13–18.

9. Tibbitts F. *Manual on Street Law-type Teaching Clinics at Law Faculties* // Constitutional Legal Policy Institute. Hungary, 2001. 92 p.

***Голоніч Ян, Попа Раду Александру, Палінчак Вероніка
ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ
ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ШКОЛІ***

У статті розглядається проблема правового виховання студентів у вищій європейській школі. Змістом статті є також особливості розвитку особистості студента в процесі дієво-орієнтованого навчання. Проаналізовано теоретичні засади правового виховання студентів у вищій європейській школі, розглянуто категорії правового виховання в умовах розвитку освітнього процесу.

Ключові слова: *виховання, правове виховання, принципи правового виховання, особистість, розвиток особистості, вища школа.*

***Holonič Ján, Popa Radu Alexandru, Palinchak Veronika
LEGAL EDUCATION AS A PRIORITY DIRECTION OF
EDUCATIONAL PROCESS AT THE EUROPEAN UNIVERSITY***

The article deals with the problem of legal education of students at the European University. The article also deals with the features of the development of the student personality in the process of action-oriented learning. The theoretical principles of legal education of students at the European University are analyzed, the categories of legal education are considered in the conditions of development of educational process.

Key words: *upbringing, legal education, principles of legal education, personality, personality development, higher education.*

УДК 373.2.026

Городиська Віолета,
Лондар Тетяна

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СЕНСОРНІ ЕТАЛОНИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто дидактичну гру як засіб формування уявлень про сенсорні еталони дітей молодшого дошкільного віку. Доведено, що важливу роль в ігровій діяльності дітей відіграють дидактична гра, дидактичні іграшки, які сприяють формуванню уявлень про сенсорні еталони молодших дошкільників. Обґрунтовано, що для сприйняття форм важливим для молодших дошкільників є ознайомлення з геометричними фігурами (круг, квадрат, трикутник, овал, циліндр тощо); величиною – з метричною системою вимірювання (великий, маленький, найбільший); кольором – знайомство із предметами восьми кольорів та їх відтінків. Доведено, що за допомогою дидактичних ігор і в ігровій діяльності дитина швидше опановує сутність сенсорних еталонів.

Ключові слова: сенсорні еталони, дидактичні ігри, заклад дошкільної освіти, діти молодшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. Однозначно важливою для організації освітнього процесу у закладах дошкільної освіти (далі ЗДО) є необхідність застосування відповідних форм та засобів у діяльності сучасного вихователя. Однією із домінуючих на сьогодні є дидактична гра, побудована на сенсорних еталонах щодо формування перших уявлень, відчуттів, сприймань дошкільного світу дитини.

До основних проблем сучасності відносимо примноження дидактичного поля для своєчасного повноцінного сенсорного розвитку особистості-дошкільника. У зв'язку із цим важливим завданням сучасного педагога-вихователя у ЗДО є створення не лише належних умов для формування самостійності дитини, проявів її власного «Я», а й розвитку її сенсорних вражень, відчуттів, сприймань, залучення до сенсорних дидактичних ігор, різноманітних дій з предметами та іграшками. Проблема сенсорних компетенцій висвітлена в більшості освітніх чинних програмах дошкільля. Так, до основних відносимо освітні програми «Українське дошкільля» [7], «Дитина»[2], «Я у світі»[8], котрі виокремлюють рубрику «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», де сенсорні еталони відіграють значущу роль. Програма «Дитина в дошкільні роки» [3] виокремлює освітню лінію «Сенсорний розвиток», яка передбачає формування чуттєвого досвіду дітей і ознайомлення з кольором, формою, величиною, простором, запахом, смаком, звуками, дотиком, розвитком

борічного відчуття тощо. За допомогою цілісної системи світобачення та розуміння у молодшого дошкільника накопичується значний сенсорний досвід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою сенсорного виховання та формування сенсорних еталонів молодших дошкільників займалися як відомі психологи (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зінченко, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна), так і не менш відомі педагоги (В. Аванесова, М. Поддьяков, Н. Сакуліна, Є. Тихєєва, О. Усова, Є. Фльоріна). Сенсорні еталони є тим важелем для розвитку дошкільника, який вимагає від сучасного педагога серйозного підходу і загального всеобучу. Адже питання сенсорних еталонів на сьогодні висвітлюють такі науковці, як Л. Артемова, А. Бондаренко, Л. Васильєва, Н. Венгер, Т. Доронова, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, З. Максимова, Л. Олійник, Л. Сисоєва та ін.

Актуальність проблеми проявляється у протиріччі: між потребою розвитку сенсорних відчуттів та сприймань загалом і недостатнім ілюструванням сенсорних еталонів у дітей дошкільного віку в роботі сучасних вихователів ЗДО зокрема, що і зумовило вибір теми нашої наукової розвідки, **мета** якої полягає у визначенні дидактичної гри як засобу формування уявлень про сенсорні еталони у дітей молодшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. На початку 60-х рр. ХХ ст. поняття «сенсорні еталони» увів відомий дослідник дошкільної психології – О.В. Запорожець. Вчений зазначав, що *сенсорні еталони* – це психічні образи, що містять уявлення про чуттєво сприймані властивості об'єктів [4, с. 300].

На думку О.В. Запорожця, властивостями сенсорних еталонів є:

- узагальненість головних якостей у дітей;
- усвідомлюваність еталонів в цілому;
- системність розуміння кольору, форми, величини [4, с. 300 – 315].

Однак, М.Л. Кривоніс подає інше трактування *сенсорних еталонів* як сформованих уявлень про основні властивості та відношення предметів, явищ навколишньої дійсності [5, с. 6].

Тобто вони є загальноприйнятим зразком сприйняття їх властивостей та відношень.

Натомість науковець Л.А. Венгер підходить до цього питання більш ґрунтовно і розділяє сенсорні еталони за такою віковою періодизацією:

- перший період – від народження до першого року життя дитини вчений називає появою «*сенсомоторних перед еталонів*», що означає показ предметів у просторі за допомогою рухів рук та тіла;
- другий період – від двох до трьох років дитини – іменує появою «*предметних перед еталонів*» – вміння обстежувати предмети, порівнювати їх між собою, визначати їх кількість та розміщення у просторі;

– третій період – від трьох років і далі – визначає організацію основних форм освітньої діяльності (гри, малювання, конструювання, ліплення), на основі яких здійснюється формування уявлень про власне «сенсорні еталони» та їх засвоєння [1, с. 69].

Відомо, що сенсорика інтенсивно розвивається у дитини віком від трьох до семи років, а процес сприйняття в цей період набуває цілеспрямованого й систематичного характеру. У дітей формується перцептивна діяльність, в основі якої лежить метод обстежувальних дій предметів, де необхідними є визначені вихователем сенсорні зразки для дітей, починаючи вже з молодшого дошкільного віку.

Поступово орієнтувальна діяльність дитини-дошкільника стає незалежною від вказівок педагога-вихователя і переходить на вищий рівень. Відповідно до цього змінюється і характер орієнтувально-дослідницької діяльності дитини: вона переходить до ознайомлення з предметами за допомогою зору й дотику. Для молодшого дошкільника важливими стають наочне та систематичне споглядання, вивчення предмета. Адже завдяки методу зорового споглядання дитина вже прагне знаходити спільні і відмінні прикмети того чи іншого предмета, а у процесі ігрової діяльності ефективно застосовує у власних діях.

Очевидно, що саме з молодшого дошкільного віку дитина починає усвідомлювати сенсорні еталони, ознайомлення з якими слід проводити у певній послідовності, підбираючи предмети за зразком: формою; величиною; кольором.

Так, наприклад, для сприйняття *форм* важливим для молодших дошкільників є ознайомлення з такими геометричними фігурами (круг, квадрат, трикутник, овал, циліндр тощо); *величиною* – метричною системою вимірювання, а саме те, що має значення для розміру (великий, маленький, найбільший); *кольором* – знайомство із предметами восьми кольорів та їх відтінків. Відтак результативність оволодіння дітьми молодшого дошкільного віку сенсорними еталонами буде сприяти не лише ознайомленню з тими чи іншими предметами, а й формуванню чітких уявлень про форму предметів (кругла, квадратна, овальна), вмінню диференціювати однорідні предмети (менший – більший), визначати предмети за дотиком рук (теплий – холодний, мокрий – сухий), складати уявлення про борічні відчуття (тяжкий – легкий).

Молодший дошкільник не завжди розуміє значення зразка, взірця чи еталону, наприклад, що чашка і м'яч є круглої, а ручка, пензлик, вирізана смужка з картону є довгої форми. Тому на цьому етапі важливо забезпечити максимум урізноманітнення предметів порівняльного характеру. Чітке засвоєння назв предметів можливе лише після засвоєння сенсорних еталонів.

Очевидно, що однією із найпродуктивніших форм та засобів організації освітнього процесу у ЗДО є дидактична гра. Тому для

формування сенсорних еталонів у дітей молодшого дошкільного віку слід, передусім, застосовувати низку дидактичних іграшок:

- різні пірамідки, мотрійки для нанизування;
- об'ємні геометричні фігури (овал, прямокутник, трикутник, квадрат) для формування уявлень;
- фігури для ознайомлення дітей з розміром, формою, кольором, для складання цілого з частин, сюжетні малюнки з частинами-вкладками для обстеження та аналізу намальованого для вкладання та викладання (фігури);
- різні форми (конуси, куби, циліндри, квадрати, трикутники) для вкладання, накладання, підбору за кольором, формою, розміром;
- збірно-розбірні (мотрійки, яйця, пірамідки тощо), а також предмети та іграшки, спеціально підібрані за будь-якими якостями [6].

У молодшому дошкільному віці деякі добре знайомі малюку предмети стають постійними зразками, з образами яких дитина порівнює властивості будь-яких об'єктів, наприклад, щодо *форм*, то трикутні об'єкти асоціюються з уявленням про дах, квадратні – з коробкою, овальні – з яйцем; *величини* – великий будинок – маленька пісочниця; *кольорів* – червоний колір – з уявленням про помідор, жовтий – про сонце, білий – про місяць, чорний – про землю.

Відтак, ускладнення предметних дій, їх включення у власні ігри та побутове життя, постійне бажання стати самостійними у своїх діях сприяють розвитку дошкільника в здатності порівнювати, шукати відмінності між собою у предметах. Мусимо визнати, що за допомогою дидактичних ігор і в ігровій діяльності дитина швидше опановує сутність сенсорних еталонів, хоча й з частими помилками.

Тому, здійснюючи порівняльний аналіз впливу різних методів у процесі ігрової діяльності дошкільників, ми доходимо до висновку, що метод споглядання є першим і простішим по відношенню до методу орієнтації дитини на виконання завдань за вибором предмета чи об'єкта або за зразком. І це тому, що такі завдання на визначення, порівняння, відбір конкретних предметів є, за своєю сутністю, для даного віку дітей складними.

Висновки. Отже, робимо висновок, що розвитку дитини молодшого дошкільного віку сприяють завдання в ігровій діяльності, а саме у дидактичних іграх, іграх із предметами-зряддями, де вона виконує завдання за зразком. Це створює основу для засвоєння сенсорних еталонів [6].

А вихователям необхідно постійно збагачувати ігровий досвід дітей, вводячи ускладнені варіанти ігор (зміна ігрової задачі, включення нових персонажів, допоміжних правил, ігрових дій). Саме у такому ускладненні практики використання еталонів, розширення практичних орієнтирів міститься одна з важливих ролей дидактичної гри – набуття дітьми знань у цікавій ігровій формі.

Педагог завжди повинен сприяти розвитку у дітей самостійності, навичок самоорганізації, творчого ставлення до гри, постійно підтримувати цікавість дитини до гри, хвалити влучні сміливі ігрові дії, виявляти взаємодопомогу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що найбільш ефективна реалізація дидактичних ігор та формування сенсорних еталонів у дітей молодшого дошкільного віку можливі за умови насичення предметно-розвивального середовища ігровими засобами.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі: проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого вивчення потребує дослідження форм та методів роботи з формування сенсорних еталонів у дітей дошкільного віку в цілому.

Список використаних джерел

1. Венгер Л.А., Пилюгіна Є.Г., Венгер Н.Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до шести лет. М. : Просвещение, 1968. 144 с.
2. Дитина : освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк; авт. кол. Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець-Білоskalенко; наук. ред. Г.В. Беленька, М.А. Машовець. К.: ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
3. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. кол.; наук. кер. К.Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ ЛПС ЛТД , 2016. 160 с.
4. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Хрестоматия по психологии : учеб. пос. для студ. пед. ин-тов / упоряд. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1987. С. 300 – 315.
5. Кривоніс М.Л. Сенсорний розвиток : з досвіду роботи 5 – 6(7) років / авт.-упоряд. М.Л. Кривоніс, О.Л. Дроботій. Х. : вид-во Ранок, 2012. 256 с.
6. Організація пізнавальної діяльності та формування сенсорної культури дітей молодшого дошкільного віку URL: <https://vseosvita.ua/library/organizacia-piznavalnoi-dialnosti-ta-formuvanna-sensornoj-kulturi-ditej-molodsogo-doskilnogo-viku-5853.html>
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І. Білан та ін. 2017. 256 с.
8. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2-х ч. Ч.- II. від трьох до шести (семи) років / О.П. Аксьонова, А.М. Аніщук., Л.В. Артемова та ін.; наук. кер. О.Л. Кононко. К.: ТОВ МЦФЕР-Україна, 2014. 452 с.

Городиская Виолетта, Лондар Татьяна

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНАХ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассмотрено дидактическую игру как средство формирования представлений о сенсорных эталонах детей младшего дошкольного возраста. Доказано, что важную роль в игровой деятельности детей имеет дидактическая игра, дидактические игрушки, которые способствуют формированию представлений о сенсорных эталонах младших дошкольников.

Обосновано, что для восприятия форм важным для младших дошкольников является ознакомление с геометрическими фигурами (круг, квадрат, треугольник, овал, цилиндр и т.п.); величиной – метрической системой измерения (большой, маленький, самый большой); цветом – знакомство с предметами восьми цветов и их оттенков. Доказано, что с помощью дидактических игр и в игровой деятельности ребенок быстрее осваивает сущность сенсорных эталонов.

Ключевые слова: сенсорные эталоны, дидактические игры, учреждение дошкольного образования, дети младшего дошкольного возраста.

Gorodyska Violetta, Londar Tatiana

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF FORMING PERCEPTIONS ABOUT SENSOR STANDARDS FOR CHILDREN OF JUNIOR PRESCHOOL AGE

In the article the didactic game is considered as a means of formation of representations about sensory standards of children of junior preschool age. It is proved that children's games play an important role in didactic games, didactic toys, which contribute to the formation of ideas about the sensory standards of younger preschoolers. It is substantiated that for the perception of forms important for younger preschoolers is familiarity with geometric figures (circle, square, triangle, oval, cylinder, etc.); magnitude – metric measurement system (large, small, largest); color – familiarity with the objects of eight colors and their shades. It is proved that with the help of didactic games, and in game activity, the child is more likely to master the essence of sensory standards.

Key words: sensory standards, didactic games, preschool institutions, children of junior preschool age.

УДК 373.2.091.33

*Івах Світлана,
Рудницька Ірина*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ВЗАЄМОДОПОМОГИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто ігрову діяльність як засіб виховання взаємодопомоги у старших дошкільників. Доведено, що навички суспільної поведінки, здобуті в процесі ігрової діяльності з однолітками, спонукають дошкільників до позитивних форм спілкування у повсякденному житті. Обґрунтовано педагогічні умови виховання взаємодопомоги у старших дошкільників у процесі ігрової діяльності (систематичне проведення ігор морального спрямування; стимулювання і заохочення прагнення дітей допомагати один одному; сприяння виникненню в грі дружніх, партнерських взаємин та ігрових об'єднань за інтересами; створення позитивної емоційної атмосфери в процесі ігрової діяльності).

Ключові слова: *взаємодопомога, ігрова діяльність, взаємна діяльність, старші дошкільники.*

Постановка проблеми. Сучасна система освіти в Україні проходить шлях оновлення та стратегічної переорієнтації. Новим освітнім пріоритетом стає виховання творчої та водночас і відповідальної особистості, що усвідомлює потребу в розвитку своїх здібностей, має бажання і вміння вчитися та працювати; особистості, що прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

Виховання нових поколінь у дусі загальнолюдських цінностей та ідеалів і національних традицій починається з дошкільного дитинства – важливого етапу становлення людини, коли формуються уміння мислити, усвідомлено сприймати навколишній світ і самого себе, взаємодіяти з іншими людьми [2, с. 20]. Дошкільне дитинство забезпечує загальний розвиток, який слугує фундаментом для набуття спеціальних знань і навичок з різних видів діяльності. Усі новоутворення дошкільного віку є не сумою знань, а певним рівнем пізнавальної активності, самостійності, творчості, ставлення до себе і до інших. Сформовані у цей період якості визначають загальний характер поведінки дитини, її ставлення до світу і значною мірою є основою її життєдіяльності у майбутньому.

Як відомо, дошкільники значно краще і легше все засвоюють у процесі гри, ніж за інших обставин. Саме тому ігрова діяльність, будучи провідною, займає важливе місце у розвитку дитини, у формуванні елементарних форм її життєвої компетентності, забезпечує реалізацію природного потенціалу, індивідуалізацію особистісного становлення. Вона є одним з найефективніших засобів встановлення міжособистісних взаємин, сприяє

вияву ініціативності у налагодженні дружніх стосунків з однолітками, що ґрунтуються на взаємоповазі та взаємодопомозі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні дослідження Л. Виготського, О. Запорожця, О. Леонтєва, Д. Ельконіна засвідчили, що основи орієнтації на емоційний стан іншого закладаються в дошкільному віці, тобто дошкільний вік є найбільш сенситивним для виховання дружніх взаємин з однолітками.

Ця проблема належно відображена і в працях сучасних науковців, які присвячені таким окремим її проявам, як милосердя (І. Княжева [3]), чуйність (М. Воробйова, О. Кононко [4], Т. Пономаренко), співчуття, співпереживання (Г. Кошелева, Ю. Приходько [8]), гуманні взаємини (Л. Артемова [1], А. Гончаренко, В. Котирло [5], В. Павленчик [6]), турботливість (І. Дьоміна, М. Тимошенко), взаємодопомога (А. Виноградова, Л. Пенєвська, Т. Поніманська [7]).

Актуальність проблеми виховання взаємодопомоги в дошкільному віці, а також наявні суперечності між економічними та соціальними змінами у суспільстві, що розвивається, та необхідністю гуманізації людських взаємин зумовили вибір теми нашої наукової розвідки, мета якої полягає у визначенні педагогічних умов виховання взаємодопомоги у старших дошкільників у процесі ігрової діяльності.

Мета дослідження – проаналізувати роль ігрової діяльності у розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. З ранніх років дитина вступає в складну систему взаємовідносин з оточуючими. Однією з найбільш емоційно насичених, довірливих і плідних форм таких взаємин є взаємини з однолітками. Саме у взаємодії з однолітками дитина приходить до певного знання про себе й навколишній світ, що у результаті породжує потребу в ціннісному ставленні до себе, до інших, до навколишнього середовища. Саме тому дитині для повноцінного розвитку потрібне розвивальне середовище, яке має задовольняти її прагнення рухатися, грати, досліджувати довкілля, активно проявляти себе, спілкуватися й взаємодіяти з однолітками. А завдання вихователів полягає у створенні умов для формування у дітей взаємин, які б характеризувались дружнім співробітництвом, взаємоповагою, піклуванням один про одного, взаємодопомогою.

Зазначимо, що ефективним засобом формування таких взаємин є ігрова діяльність. Саме в ній діти відображають різні аспекти життя та особливості діяльності дорослих, взаємовідносини в дитячому колективі, поповнюють і уточнюють свої знання про навколишній світ, вчаться співпереживати і підтримувати один одного. Гра вчить дитину враховувати бажання інших (вона неможлива, якщо діти не вміють узгодити свої дії), розвиває моральні почуття, серед яких важливе місце займає взаємодопомога.

Взаємодопомога – це процес, спрямований на вміння емпатійно сприймати проблеми, думки, позиції іншого, а також готовність дітей діяти

разом, допомагати один одному задля досягнення певної мети [7, с. 64]. З метою вивчення рівня уявлення дітей про взаємодопомогу та встановлення рівнів сформованості взаємодопомоги у процесі ігрової діяльності ми провели спостереження за ігровою діяльністю дошкільників. Аналіз спостережень за дітьми в процесі їх спільної ігрової діяльності засвідчив, що в переважній більшості вони не виявили уміння обговорювати хід ігрової ситуації. Деякі діти чекали, поки почнуть інші, потім і вони включались в гру. Незначна кількість дітей робили спроби обговорення майбутнього хоча це мало односторонній характер: одна дитина вносила пропозицію, інша одразу ж приймала його. Все це свідчить про недостатність практики спільних дій. Напевно, діти виконували завдання завжди індивідуально.

Більшість дітей намагалися розподілити матеріал так, щоб залишити собі більше. Помітивши, що партнеру не вистачає предметів для гри, деякі діти поступалися частиною свого матеріалу. Тільки п'ятеро дітей виявили уміння користуватися матеріалом за необхідністю. При виконанні спільного завдання взаємини дітей характеризувалися відокремленістю, невмінням помічати труднощі партнера, відсутністю готовності допомагати виконати завдання. Тільки шестеро дітей були уважними до партнера, допомагали йому в роботі, в доброзичливій формі давали поради. Всі інші діти робили спробу надавати допомогу і приймати її лише за вказівкою дорослого.

Вважаємо, що низький рівень ефективності розвитку почуття взаємодопомоги на етапі дошкільного дитинства зумовлений тим, що існуюча практика виховання не забезпечує достатніх умов, які сприяють вихованню у дітей даного почуття, а практика взаємодії вихователя з дітьми орієнтована, в основному, на дотримання зовнішніх норм. Такий стан, певною мірою, пояснюється недостатнім рівнем психолого-педагогічної культури вихователів, відсутністю психолого-педагогічної літератури з даного питання та конкретних методичних рекомендацій, що в кращому випадку приводить до формування у дітей партнерської взаємодопомоги.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури [1; 3; 4; 6; 7; 8] нами виокремлено важливі педагогічні умови виховання взаємодопомоги у старших дошкільників у процесі ігрової діяльності:

- створення умов для вільної самостійної ігрової діяльності дітей;
- стимулювання і заохочення прагнення дітей допомагати один одному в грі;
- створення передумов розвитку моральних якостей в процесі ігрової діяльності;
- активізація уяви дитини і стимулювання її творчості шляхом включення в один сюжет реальних і вигаданих персонажів в процесі ігрової діяльності;
- спонукання дітей до ігор-фантазій, під час яких вони можуть активно «діяти» у мовному плані, схвально ставитися до залучення у гру;

- сприяння виникненню в грі дружніх, партнерських взаємин та ігрових об'єднань за інтересами;
- створення позитивної емоційної атмосфери в процесі ігрової діяльності;
- формування позитивних моральних якостей у дітей дошкільного віку, які сприяють розвитку дружніх взаємин;
- навчання дошкільників прийомам взаємодії в процесі гри та спілкування.

Висновки. Отже, ігрова діяльність має вагомe значення у розв'язанні численних виховних завдань, в тому числі і у становленні дитячого колективу та розвитку в ньому доброзичливих взаємин. Навички суспільної поведінки, здобуті в процесі ігрової діяльності з однолітками спонукають дошкільників до позитивних форм спілкування не лише в грі, а й у повсякденному житті. Виховання взаємодопомоги у дітей дошкільного віку відбуватиметься ефективніше у процесі ігрової діяльності за таких умов: систематичного проведення ігор морального спрямування; стимулювання і заохочення прагнення дітей допомагати один одному; сприяння виникненню в грі дружніх, партнерських взаємин та ігрових об'єднань за інтересами; створення позитивної емоційної атмосфери в процесі ігрової діяльності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого вивчення потребує дослідження методів, засобів, форм роботи з виховання взаємодопомоги у дошкільників.

Список використаних джерел

1. Артемова Л.В. Моральне виховання дошкільників (Формування суспільних взаємин дітей у грі). Київ: Рад. школа, 1974. 104 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. 2012. № 7. С. 3 – 23.
3. Княжева І. Взаємодія ДНЗ і сім'ї як умова виховання милосердя у дітей старшого дошкільного віку // Наша школа. 2010. № 1/2. С. 4 – 8.
4. Кононко О.Л. Душевність, людяність, щирість // Дошкільне виховання. 1997. № 2. С. 8 – 9.
5. Котырло В.К., Ладывир С.А. Детский сад и семья. К.: Рад. школа, 1984. 120 с.
6. Павленчик В. Моральне виховання дошкільників // Палітра педагога. 1997. № 2. С. 3 – 6.
7. Поніманська Т.І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку : монографія. Рівне: РДГУ, 2006. 352 с.
8. Приходько Ю.О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі Київ: Рад. школа, 1987. 126 с.

Ивах Светлана, Рудницкая Ирина

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ
ВЗАИМОПОМОЩИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассмотрена игровая деятельность как средство воспитания взаимопомощи у старших дошкольников. Доказано, что навыки общественного поведения, приобретенные в процессе игровой деятельности со сверстниками, побуждают дошкольников к позитивным формам общения в повседневной жизни. Обоснованы педагогические условия воспитания взаимопомощи у старших дошкольников в процессе игровой деятельности (систематическое проведение игр морального направления; стимулирование и поощрение стремления детей помогать друг другу; содействие возникновению в игре дружеских, партнерских отношений и игровых объединений по интересам; создание позитивной эмоциональной атмосферы в процессе игровой деятельности).

Ключевые слова: *взаимопомощь, игровая деятельность, взаимная деятельность, старшие дошкольники.*

Ivah Svitlana, Rudnytska Iryna

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR MUTUAL ASSISTANCE IN
SENIOR PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF PLAYING GAMES**

The game activity is considered as a means of raising mutual aid among older preschool children in the article. It is proved that social behavior skills gained in the process of playing games with peers promote preschoolers to positive forms of communication in everyday life. The pedagogical conditions of education of mutual assistance among senior preschool children in the process of game activity are substantiated (systematic conduct of games of moral direction; encouraging and encouraging the children's desire to help each other; promoting the emergence of friendly, affiliate and gaming interests in the game; and the creation of a positive emotional atmosphere in the process of gaming activity).

Key words: *mutual assistance, game activity, mutual activity, senior preschoolers.*

УДК 378.147:373

*Ільницька Леся,
Опачко Магдаліна,
Русник Світлана*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕНЕДЖМЕНТ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»

У статті розкривається проблема формування методологічної компетентності магістрів спеціальності «Менеджмент у системі дошкільної освіти», підготовка яких почала здійснюватися у класичному університеті. В умовах формування змісту підготовки магістрів з менеджменту у системі дошкільної освіти велику роль відіграє філософська рефлексія, з одного боку. З іншого, необхідно враховувати вимоги компетентнісно орієнтованої підготовки фахівців у вищій школі, в тому числі і магістрів освітнього напрямку.

Розкриття сутності методологічної компетентності передбачало обґрунтування її структури і змісту та виокремлення шляхів формування в процесі підготовки магістрів у вищій школі.

Ключові слова: *методологічна компетентність, підготовка магістрів, менеджмент у системі дошкільної освіти.*

Постановка проблеми. Суспільні перетворення, що супроводжують наше життя, безперечно впливають на зміст підготовки фахівців, насамперед освітньої галузі. В нових умовах формування змісту підготовки магістрів з дошкільної освіти велику роль відіграє філософська рефлексія [10]. Узагальнення філософських міркувань в освітній галузі лежить в основі створення компетентнісно орієнтованої освіти і, разом з тим, передбачає формування методологічної компетентності у магістрів з дошкільної освіти.

В сучасних динамічних умовах розвитку інформаційного освітнього простору магістрам дошкільної освіти, як і магістрам освітнього напрямку підготовки в цілому, дуже важливо розуміти методологічні підвалини наукових теорій. Бездумне використання модерних технологій у роботі з дітьми молодшого віку часто не дає очікуваних результатів, частіше навпаки. Саме тому, на нашу думку, усвідомлене сприйняття методологічних відмінностей у різних наукових школах дозволяє оптимізувати вибір методів, форм, засобів, технологій у роботі з дошкільниками.

Для з'ясування питання про вибір методичних засобів у роботі з дітьми дошкільного віку нами було проведено опитування 22 вихователів дошкільних закладів м. Ужгород. На запитання про те, як здійснюється

вибір методів, форм, засобів, технологій у роботі з дошкільниками, майже половина опитаних (48 %) зазначили відповідь про адаптацію оприлюднених матеріалів (методичні поради, журнали, інтернет-ресурси); решта (52 %) – особистий творчий потенціал у створенні методичних засобів. На запитання про те, чому саме ті чи інші методи, форми використовуються в роботі з дошкільниками, перші стверджують, що ефективність обраних засобів доводиться тим, що вони відомі широкому загалу, а значить є перевіреними і надійними, інші – керуються інтуїцією, почуттям гармонії і збалансованості у групах дошкільників. Зрозуміло, що і перші, і другі набувають необхідний досвід у процесі практичної діяльності. Але, на нашу думку, якби вибір ґрунтувався на наукових засадах, а саме на усвідомленні відмінностей у акцентах різних наукових шкіл щодо розуміння проблем дошкільників, то ефективність роботи з малюками значно б зросла і час для методичних розробок наповнився б пошуками об'єктів для створення власних творчих лабораторій.

З іншого боку, аналіз таких об'єктів дошкільної освіти, як ефективність методичного забезпечення освітнього процесу в дошкільних закладах, передбачає володіння сукупністю знань, умінь і навичок, що уможливають проведення такого аналізу на фаховому рівні та розробку, в разі потреби, відповідних рекомендацій, тобто компетентності з менеджменту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомі наукові результати отримано у царині дослідження професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, зокрема щодо формування професійних умінь у навчальному процесі (Л.В.Артемова); теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти (Т.І. Поніманська); вироблення професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки (А.Г.Беленька); організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів (О.Г. Кучерявий); становлення еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України (Н.В. Лисенко); впровадження інноваційних педагогічних технологій у підготовку фахівців дошкільної освіти (І.М. Дичківська); підготовки студентів педагогічних училищ і коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних навчальних закладах (Л.А. Машкіна); підготовки вихователів до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (А.М. Богуш, Н.В.Гавриш, К.Л. Крутій); підготовки педагогів дошкільної освіти за кордоном (Н.М. Карпенко, Н.І. Мельник).

Але методологічна компетентність магістра спеціальності «Менеджмент у системі дошкільної освіти» не досліджувалась системно і цілісно, чим і обумовлена його актуальність.

Отже актуальність досліджуваної проблеми обумовлена соціальним замовленням на підготовку фахівця-менеджера, здатного до управління в системі сучасної дошкільної освіти, та недостатньою методологічною

підготовленістю майбутніх магістрів з менеджменту в системі дошкільної освіти.

Враховуючи значущість дошкільної освіти для становлення і раннього розвитку особистості дитини, суспільну потребу як у вихователях, здатних до створення освітнього середовища, сприятливого для розвитку дошкільників, так і у менеджерах з дошкільної освіти, здатних забезпечувати адекватний супровід функціонування дошкільної освіти на всіх рівнях – формулюємо мету дослідження.

Мета дослідження – розкриття сутності методологічної компетентності магістрів з менеджменту дошкільної освіти.

Завдання дослідження полягають у: 1) з'ясуванні поняття «професійна компетентність педагога» та визначенні місця методологічної компетентності у структурі професійної; 2) обґрунтуванні моделі методологічної компетентності магістрів з менеджменту освітнього процесу; 3) розробці шляхів її реалізації в процесі підготовки магістрів у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. У Білій книзі національної освіти України визначено загальні (наскрізні) стратегії розвитку освіти для інформаційного суспільства [1, с. 4]. У дошкільній освіті в контексті визначених стратегічних напрямів звертається увага освітян на «комплексний розвиток підростаючої особистості, насамперед до її фізичного здоров'я, інтелектуального розвитку, моральних якостей, екологічної свідомості та природодоцільної поведінки». Зазначається, що «останніми роками актуалізувалася особистісно орієнтована модель дошкільної освіти, з'являється розуміння того, що знання, уміння і навички виступають засобами, а не метою розвитку дитини».

Прогнозується, що «реалізація прогресивних тенденцій у розвитку дошкільної освіти України пов'язується з переосмисленням традиційних функцій педагогічної діяльності, активним запровадженням у практичну діяльність дошкільних навчальних закладів рефлексивно-гуманістичної моделі, а саме:

- відмовою від «штампування» пересічної особистості, задавання їй для засвоєння й відтворення готових нормативів і рецептів;
- сприйняттям дошкільного закладу як інституту соціалізації, відповідального за оволодіння дитиною основами «науки життя»;
- зміною орієнтації з діагностики відбору, селекції особистостей за кількісними показниками на користь визначення «зони найближчого розвитку» кожної дитини;
- створенням умов для культивування творчої активності дитини як ініціативного суб'єкта життєдіяльності;
- формуванням гендерної культури з дитинства» [1, с.61].

Такі суспільні очікування посилюють увагу до формування компетентного фахівця, здатного втілювати в життя нові освітні запити.

Підготовка магістрів спеціальності «Менеджмент у системі дошкільної освіти» передбачає розробку змісту навчання у вищій школі із орієнтацією на компетентних фахівців та з урахуванням особистих та соціальних інтересів і творчих можливостей студентів. Компетентнісний підхід як пріоритетний у сучасному освітньому середовищі актуалізує розкриття змісту кожної із компетентностей, які є складовими професійної.

Предмет нашого дослідження охоплює поняття «професійна компетентність» у теоретичному й практичному аспектах, оскільки без урахування його особливостей і структурних елементів складно вирішити низку педагогічних проблем, пов'язаних із визначенням змісту формування професійної педагогічної компетентності майбутніх педагогів, використанням методів, прийомів і засобів навчання.

Н.В. Колісник вказує, що поняття «професійна компетентність» розглядають як сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці, обсяг навичок виконання завдання, комбінацію особистісних якостей і властивостей, комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей, вектор професіоналізації, єдність теоретичної та практичної готовності до праці, здатність виконувати складні дії. Різноманітність і різноплановість трактувань поняття «професійна компетентність» дослідниця пояснює розходженням у наукових підходах: особистісно-діяльнісного, системно-структурного, інформаційного, культурологічного та інших до вирішуваних дослідниками наукових завдань [6].

У контексті аналізу різних суджень щодо трактування поняття «професійна компетентність» виділяємо, на нашу думку, найдоречніші. Т. Браже вважає професійну компетентність багатofакторним утворенням, що уможливорює успішне виконання професійної діяльності [2]. А. Вербицький визначає професійну компетентність системою усвідомлених знань студента про те, щоб бути компетентним на теоретичному і практичному рівнях, слід здійснити перехід не лише від знань до думки, а й від думки – до вчинку, а застосування інформації, опосередкованої думкою, робить інформацію знанням [3].

Вважаємо, що слушним є твердження про те, що професійна компетентність є сукупністю умінь, знань і досвіду, яка відображається у теоретичній і практичній підготовленості до її реалізації на рівні функціональної грамотності [4]. Тому перед вищою школою постає завдання: не лише забезпечити засвоєння студентами фундаментальних знань, але й підготувати їх до практичного застосування професійних знань і вмінь. І. Зязюн розглядає професійну компетентність як рівень розвитку професійної самосвідомості, знання конкретного предмета, професійно-значущої якості особистості й індивідуально-типової особливості. На його думку, професійна компетентність поєднує компетентність, особистісну забарвленість і постійне оновлення знань [5].

Водночас В. Маслов розглядає професійну компетентність як результат творчої діяльності, всебічної базової підготовки і безперервного

підвищення загальнокультурного, світоглядного і професійного рівнів, що в результаті приводить до поєднання теорії та практики в професійній діяльності конкретного спеціаліста на такому рівні, що дасть можливість постійно забезпечувати найвищий результат із мінімальними затратами фізичної та нервової енергії людини [8]. Під професійною компетентністю В.І. Луговий розуміє систему, яка має такі компоненти: соціальну компетентність (здатність до групової діяльності і співробітництво з іншими працівниками, готовність нести відповідальність за прийняті рішення і зроблені вчинки), спеціальну компетентність (готовність самостійно виконувати завдання, вміння вирішувати типові професійні завдання, оцінка результатів своєї праці, здатність до самоосвіти), індивідуальну компетентність (готовність до постійного підвищення кваліфікації, вміння долати професійні кризи, готовність до реалізації у професійній діяльності) [7].

З огляду на викладене вище та з урахуванням наведених думок і визначень науковців ми пропонуємо формулювання сутності поняття *професійної компетентності* як комплексного утворення особистості, що об'єднує сукупність знань, здібностей та умінь, готовність і здатність діяти в складних ситуаціях і вирішувати складні фахові завдання з високим рівнем невизначеності, можливість досягнення кращого результату діяльності та ставлення до професії як до цінності з прагненням до постійного професійного росту.

Виходячи із освітньої програми підготовки магістрів за напрямом «Менеджмент у системі дошкільної освіти», система компетентностей, що визначає готовність до діяльності в обраній сфері, охоплює сукупність загальних: загальнонавчальної, інформаційно-аналітичної, дослідницько-праксеологічної, комунікативної, громадянської, етичної, соціокультурної, міжособистісної взаємодії, адаптивної, рефлексивної, здоров'язбережувальної та інформаційно-комунікаційної. Зауважується, що в сучасних умовах актуалізується необхідність формування міжкультурної компетентності, в тому числі міжкультурної комунікативної компетентності [11].

На нашу думку, основою формування компетентностей магістрів з менеджменту в системі дошкільної освіти є методологічна – як фундаментальна здатність особистості орієнтуватися в освітньо-інформаційному просторі системи дошкільної освіти.

Для розкриття сутності методологічної компетентності магістрів вказаного напрямку підготовки нами була проаналізована згадувана освітня програма підготовки, аналізувались контекстно-орієнтовані ситуації та здійснювалось моделювання професійної діяльності фахівця у сфері дошкільної освіти.

Узагальнення пошуків дозволило представити модель методологічної компетентності магістрів з менеджменту в системі дошкільної освіти (див. табл.1).

Таблиця 1

Методологічна компетентність магістрів з менеджменту дошкільної освіти

Знання (когнітивний компонент)	Уміння і навички (операційний компонент)	Система ставлень
<p>Знання про:</p> <ul style="list-style-type: none"> - наукові основи організації праці; - організацію та етапи наукового дослідження у галузі дошкільної освіти; - методологію дошкільної педагогіки; - сутність менеджменту освіти, зокрема, дошкільної; - принципи, філософські ідеї, світоглядні положення, концепції дошкільної освіти; - загальнонауковий рівень досліджень з менеджменту дошкільної освіти: загальнонаукові принципи (об'єктивності, системності, логічної структурованості тощо) і методи пізнання (спостереження, експеримент, порівняння, аналогія, моделювання, гіпотеза, мислений експеримент, вивчення продуктів діяльності; методи математичної статистики); - конкретнонауковий рівень досліджень з менеджменту дошкільної освіти (сучасні концепції дошкільної освіти, концепції психічного розвитку дошкільника, методи педагогічної діагностики та їх використання в моніторингу освітнього процесу в дошкільних закладах); - предметний рівень (орієнтування у нормативно-правовій базі з дошкільної освіти; змісті та організації дошкільної освіти); - рівень міждисциплінарних досліджень (менеджмент в системі дошкільної освіти, принципи, методи, засоби менеджменту дошкільної освіти). 	<ul style="list-style-type: none"> - Проектування (цілепокладання, планування, структурування, прогнозування); організації і управління; моделювання взаємодії; діагностування; самоменеджменту; - уміння використовувати знання методології дошкільної освіти в професійній діяльності менеджера); - уміння дотримуватись загальнонаукових принципів в організації досліджень у сфері дошкільної освіти; - уміння добирати методи досліджень, керуючись вимогами: доцільності, доступності, оптимальності та ефективності тощо; - навички використання нормативно-правових положень до аналізу об'єктів менеджменту дошкільної освіти (наприклад, в організації діяльності, ліцензування та акредитації дошкільних освітніх закладів); - навички використання знань про закономірності, функціонування, розвиток психічного життя дошкільника, сучасні концепції психічного розвитку дошкільника в аналізі методичного забезпечення дошкільного освітнього середовища; - уміння створювати та забезпечувати комфортні умови для розвитку дітей за участю батьків; - здійснювати моніторинг психологічного клімату у педагогічному колективі дошкільного закладу, підтримувати неперервність теоретичної і практичної підготовки працівників, забезпечувати атестацію кадрів. 	<ul style="list-style-type: none"> - Задоволення пізнавальної потреби у розумінні сутності методологічних складових менеджменту у системі дошкільної освіти: сучасних концепцій дошкільної освіти; сучасних уявлень про ціннісно-смыслову природу менеджменту; концепцій творчого розвитку і саморозвитку; - можливість здійснювати коригуючі впливи в управлінській діяльності, спрямовані на удосконалення організації діяльності закладів дошкільної освіти, кадрове забезпечення та ефективність організації освітньо-розвивального середовища для дошкільників тощо; - опанування критичним мисленням, яке є основою професійного творчого зростання і саморозвитку.

Виходячи з представленої моделі, слід відзначити, що посилену увагу у формуванні методологічної компетентності магістрів з менеджменту у системі дошкільної освіти, варто зосередити в трьох напрямках:

1. Усвідомлення і прийняття нових реалій розвитку в системі національної освітньої системи та дошкільної ланки, зокрема, орієнтування: у парадигмальних концепціях сучасної дошкільної освіти; нормативно-правовому полі функціонування системи дошкільної освіти; у сучасних концепціях розвитку, творчості, обдарованості для різних вікових груп, насамперед, дошкільників і дорослих.

2. Прийняття моделі сучасного менеджменту, що ґрунтується на уявленнях про ціннісно-смислову природу освітнього менеджменту [9], в тому числі, менеджменту у системі дошкільної освіти: трактування менеджменту як інтегративної діяльності, що полягає не тільки в забезпеченні управлінських впливів (проектування, організація, моделювання, діагностика), а й діяльності, що полягає у забезпеченні ефективності взаємодії на різних рівнях дошкільної освіти.

3. Активізація творчих здібностей магістрів з менеджменту у системі дошкільної освіти у процесі професійної підготовки; реалізація індивідуальних перспективних планів професійного саморозвитку магістрів тощо.

Це передбачає створення освітнього середовища контекстного типу, в якому мають мати місце ситуації, спрямовані на формування методологічної компетентності. До прикладу, це можуть бути проекти, участь у яких пов'язана із здатністю аналізувати ефективність:

- реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», що ґрунтується на ідеї дитиноцентризму, визнанні пріоритету розвитку дошкільника як особистості та зміщенні акцентів з дорослого як організатора педагогічного процесу на дошкільника як предмет основної турботи, його розвитку і виховання;

- реалізації в системі дошкільної освіти ідеї ампліфікації – оптимального використання дорослими можливостей кожного віку для повноцінного розвитку дошкільника [1, с.63]: вона зміщує акценти з проблеми підготовки дитини до майбутнього шкільного життя на забезпечення змістовного сьогодення;

- процесу формування в дошкільника системи ціннісних ставлень до оточуючого світу і самого себе, що ґрунтується на: усвідомленні актуальних потреб дітей раннього та дошкільного віку; виробленні оптимістичної гіпотези розвитку кожної дитини; вихованні і навчанні без примусу й штучного форсування; повазі до закономірностей психічного розвитку дошкільника; наданні дитині права приймати рішення, а відтак на помилку і можливість її виправлення; визначенні пріоритету повноцінного проживання дитиною дня сьогоднішнього над підготовкою до завтрашнього) тощо.

Участь у проекті оцінки об'єктів дошкільної освіти (ефективність процесу..., рівень методичного забезпечення, рівні взаємодії у різних

групах: вихователі і вихованці, вихователі і адміністрація закладу тощо) передбачає володіння навичками менеджменту і самоменеджменту.

Висновки. Таким чином, керуючись нормативно-методичними засадами організації діяльності системи дошкільної освіти в сучасних умовах, проаналізувавши освітню програму підготовки магістрів «Менеджменту в системі дошкільної освіти», узагальнивши сучасні концепції розвитку дошкільної освіти та уявлення про ціннісно-смыслову природу освітнього менеджменту, орієнтуючись на компетентнісні засади у підготовці магістрів у вищій школі, нами розкрито сутність методологічної компетентності магістрів, яка є базовою у структурі професійної компетентності магістрів, запропоновано її модель.

Аналіз змісту і структури методологічної компетентності магістрів з менеджменту в системі шкільної освіти дозволив виокремити провідні напрями у її формуванні в умовах освітнього середовища вищої школи.

Перспективи подальших досліджень полягають у змістовому наповненні виокремлених напрямів формування методологічної компетентності магістрів з менеджменту в системі дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В.Г. Кременя. Київ, 2009. 185 с.
2. Браже Т.Г. Основные принципы совершенствования профессиональной квалификации учителей в ИУУ // Совершенствование профессиональных знаний и умений учителя в процессе повышения его квалификации. М.: АПН СССР, 1982. С. 18–33.
3. Вербицкий А.А., Клязова М.Д. Формирование инвариантов компетентности студента: ситуационно-контекстовый подход // Высш. образование сегодня. 2011. № 3. С. 34–38.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Є.Є. Кризисы профессионального становления личности / Психологический журнал. 2003. № 6. С. 35–44.
5. Зязюн І.А. Інтелектуально –творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна. К., 2000. 341 с.
6. Колісник Н.В. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів агропромислового комплексу в процесі вивчення екон. дисциплін: дисерт. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». К.: Нац. ун-т біоресурсів і природокористування, 2016. 217 с.
7. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні // Педагогіка і психологія. К: АПН України, 2009. № 2. С. 13–26.
8. Маслов В.І., Шаркунова В.П. Принципи менеджменту в установах освіти // Освіта і управління. 1987. Т. 2. С. 77–84.

9. Опачко М.В. Дидактичний менеджмент: філософський аспект сутності поняття //Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород: Вид-во Говерла, 2016. Вип. (2) 39. С. 168–171.

10. Опачко М.В. Суперечності та проблеми розвитку освіти в контексті сучасних філософських концепцій //Педагогічні інновації у фаховій освіті. Зб. наук.праць. Ужгород: Вид-во Говерла, 2016. Вип. 1 (7). С. 61–67; ISSN 2307-3594.

11. Профіль освітньої програми «Менеджмент у системі дошкільної освіти». URL: <<https://www.uzhnu.edu.ua/en /infocentre/get/15256>>. Загол. з екр. Мова укр.

Ильницкая Леся, Опачко Магдалина, Русник Светлана
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕНЕДЖМЕНТ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

В статье раскрывается проблема формирования методологической компетентности магистров специальности «Менеджмент в системе дошкольного образования», подготовка которых начала осуществляться в классическом университете. В условиях формирования содержания подготовки магистров менеджмента дошкольного образования большую роль играет философская рефлексия, с одной стороны. С другой, необходимо учитывать требования компетентно ориентированной подготовки специалистов в высшей школе, в том числе и магистров образовательного направления.

Раскрытие сущности методологической компетентности предусматривало обоснование ее структуры и содержания, а также определение путей формирования в процессе подготовки магистров в высшей школе.

Ключевые слова: *методологическая компетентность, подготовка магистров, менеджмент в системе дошкольного образования.*

Ilynitska Lesya, Opachko Magdalena, Rusnik Svetlana
THE PROBLEM OF THE FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF MASTER'S STUDENT "MANAGEMENT IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION"

The article reveals the problem of forming the methodological competence of master's student of the specialty " Management in the system of preschool education ", the preparation of which began to be carried out at the classical university. On the one hand, the philosophical reflection plays an important role in the conditions of the formation of the content of the preparation of master's student at the pre-school education. On the other hand, it is necessary to take into account the requirements of competence-oriented training of specialists in higher education, including master's of the educational direction.

The disclosure of the essence of methodological competence provided justification for its structure and content and the identification of ways of formation in the process of preparation of masters student in higher education.

Key words: *methodological competence, preparation of master's student, management in the system of preschool education.*

УДК 371.132:37.047

*Качор Тетяна,
Вархолик Галина*

ЧИННИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлений аналіз низки праць вітчизняних науковців, присвячених дослідженням готовності спеціалістів до професійної діяльності, виділено праці, в яких подано моделі та компоненти готовності до професійної діяльності, обґрунтовуються вимоги до фахівців, що включають здатність до самостійної та творчої роботи, генерування нововведень, свіжих ідей та пропозицій. Виявлено ознаки, що відображають професійну компетентність, забезпечують конкурентоспроможність на ринку праці, сприяють професійній самореалізації та кар'єрному зростанню. У процесі дослідження визначається поняття «професійна готовність».

Ключові слова: *готовність, професійна готовність, професійна діяльність, компетентність.*

Постановка проблеми. Необхідність удосконалення української системи освіти, підвищення рівня її якості є важливим завданням, обумовленим потребами формування позитивних умов для становлення й реалізації студента як майбутнього професіонала та його особистісної самореалізації. Вирішення цієї проблеми можливе при підготовці майбутнього педагога, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні уміння, професійну самосвідомість, педагогічне мислення, володіє навичками самонавчання, самовдосконалення. Тому формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності в сучасних умовах набуває особливої значущості.

Аналіз досліджень та публікацій. За останні десятиріччя в Україні було проведено багато досліджень, у яких розкриваються загальнотеоретичні проблеми підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ (І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Ліненко, Л. Міщик, Г. Нагорна, Л. Хомич та інші); становлення і розвиток готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (І. Вужина, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, Г. Троцько, О. Шпак та інші); формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне удосконалення майбутніх педагогів: морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Пехота), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш), готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка) тощо.

Вітчизняні та зарубіжні науковці визначають і обґрунтовують поняття «готовності» залежно від видів професійної діяльності, до прикладу можна навести такі роботи: О. І. Степаненко досліджувала формування готовності викладачів вищих навчальних закладів МВС України до попередження та розв'язання професійних конфліктів, Р. В. Моцик розглядає формування готовності майбутніх учителів початкових класів використовувати персональний комп'ютер як засіб навчальної діяльності. Особливості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти вивчалися у дослідженнях А. Богуш, Г. Беленької, Н. Грами, Н. Ємельянової, Л. Загородньої, Н. Ковальнової, Т. Котик, Н. Лисенко, О. Поліщук, Т. Поніманської, Т. Танько, О. Федій та інших. Науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, доведено, що сутністю професійно-педагогічної підготовки є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності.

Так, усталеним є підхід, відповідно до якого метою і результатом професійної підготовки у ВНЗ є готовність до педагогічної діяльності. Однак сучасна наука характеризується зростанням інтересу до теоретичного обґрунтування і практичного формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Компетентність у системі педагогічної освіти є предметом наукового розгляду багатьох науковців: І. Беха, С. Гончаренка, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Сластьоніна, А. Хуторського та інших.

Метою дослідження є розкриття сутності понять «готовність до професійно-педагогічної діяльності» і «професійна компетентність» та визначення характеру їх взаємозв'язку.

Виклад основного матеріалу. Готовність до професійної педагогічної діяльності розглядається науковцями (Н. Кічук, Л. Кондрашова, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пехота, В. Сластьонін, Г. Троцько та іншими) як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій. Професійна готовність як якісне новоутворення формується тільки у процесі певної діяльності. З іншого боку, майбутній педагог має бути підготовленим до керівництва різними видами діяльності дітей. Цим зумовлена необхідність визначення різних видів готовності та формування її у майбутніх педагогів. Основними поняттями, що становлять інтерес для нашого дослідження, є визначення сутності готовності та її структурний склад.

Наведемо визначенні поняття готовності, подані науковцями в докторських дисертаціях. Так, на думку А. Ліненко, готовність розуміється як цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і волюву мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного

спрямування [5, с. 56]. О. Пехота визначає готовність до професійного саморозвитку як складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [10, с. 216]. Готовність до інноваційної професійної діяльності І. Гавриш розглядає як інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя [2, с. 46]. На думку Г. Троцько, готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності – це цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності й охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, уміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самоудосконалюватися [13, с. 15]. С. Литвиненко вважає, що готовність до соціально-педагогічної діяльності – це результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне, багаторівневе динамічне особистісне утворення [6, с. 16].

Одна група науковців (Л. Кондрашова, Г. Троцько) у визначенні сутності готовності підкреслює, що вона включає не лише професійні знання, уміння, навички, а й певні особистісні риси, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. Інші автори підкреслюють потенційні можливості готовності в забезпеченні мобілізаційності на включення у професійну діяльність (А. Ліненко), внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку (О. Пехота), високого рівня професійного саморозвитку (Г. Троцько). Крім того, в авторських визначеннях готовність виступає як результат професійно-педагогічної підготовки (С. Литвиненко), так і умовою та регулятором успішної професійної діяльності (І. Гавриш). Однак, незважаючи на розбіжності у трактуванні цього поняття, основними чинниками готовності до педагогічної діяльності ми можемо визначити: цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність цього утворення.

Найбільш послідовно і глибоко розкрита проблема готовності до професійної діяльності майбутнього педагога в дослідженнях В.О. Сластьоніна, О.Г. Мороза, Т.В. Садчиної, А.Ф. Ліненко.

Підготовка майбутніх педагогів до професійної роботи – це досить складний і тривалий процес, в результаті якого формується певна модель [такої готовності]. Так, в дослідженні А.Ф. Ліненко структура готовності до педагогічної діяльності складається з факторів особистісних і процесуальних. У цю модель включається: педагогічна самосвідомість, ставлення, інтерес до педагогічної діяльності і потреба в ній, мотиви діяльності, педагогічні здібності, знання предмета і способів діяльності, навички і уміння, професійнозначущі якості майбутнього педагога.

Формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності – це, перш за все, накопичення знань, умінь і навичок практичної

діяльності. Формування готовності студентів до практичної роботи спрямовано на підготовку їх до раціональної і досконалої діяльності.

Праксеологічний підхід до формування досконалої педагогічної діяльності майбутнього педагога передбачає, перш за все, реалізацію таких принципів, як:

- формування у студентів потреби в роботі з дітьми;
- позитивне ставлення до неї;
- можливість самореалізації в цій педагогічній діяльності.

Праксеологічний підхід до організації професійної підготовки майбутнього педагога – один із перспективних напрямів у справі формування педагогічних кадрів.

Критеріальний підхід до виявлення і формування якісних показників і критеріїв готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності дає можливість мати достовірні дані про сам процес професіоналізму. Це певна діагностична карта рівня сформованості педагогічної свідомості студента, зміст його педагогічної рефлексії.

У психолого-педагогічних дослідженнях розроблені **основні критерії готовності до професійної діяльності майбутнього педагога.**

Це:

- педагогічна свідомість;
- самостійність емоційного позитивного ставлення до педагогічної діяльності;
- швидкість адаптації особистості в різних педагогічних ситуаціях;
- доцільність педагогічних дій;
- рівень сформованості педагогічних здібностей;
- володіння педагогічною технікою і технікою міжособистісного спілкування.

У цілому **концепція формування готовності до професійної педагогічної діяльності** включає в себе:

- профорієнтацію і профвідбір на професію педагога;
- єдність довузівської і вузівської підготовки;
- вплив педагогічного процесу школи;
- індивідуалізація і диференціація навчально-виховної підготовки в педвузі.

Важливою умовою практичної підготовки студента вищого педагогічного навчального закладу до педагогічної діяльності є формування в них професійного мислення. Адже невміння студентів приймати самостійні педагогічні рішення в нестандартних умовах, висловлювати незалежні в тих чи інших педагогічних ситуаціях думки, прогнозувати результати взаємодії з колективом, особистістю є проблемою у справі виховання педагогічних кадрів. Тенденція вузівської підготовки, спрямованої на накопичення знань у майбутніх педагогів, і недостатнє їх практичне застосування в навчальному процесі на педагогічній практиці породжує недоліки в подальшій роботі.

Зауважимо, що на сьогодні у визначенні структурних компонентів готовності теж не існує єдиної думки. На думку А. Ліненко, готовність, з одного боку, є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна); з іншого – операціонально-технічною, що включає інструментарій педагога. В.О. Сластьонін у професійній готовності педагога до виховної роботи теж виокремлює два взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський (процесуальний). Залежно від досліджуваного напрямку професійно-педагогічної діяльності науковцями визначаються різні сукупності компонентів готовності.

Узагальнення досліджуваних матеріалів дає нам можливість визначити основні компоненти готовності до педагогічної діяльності. Передусім, це мотиваційно-цільовий компонент, який виокремлюється практично всіма авторами і передбачає професійні настанови, позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності тощо. Наступний компонент визначимо як змістово-операційний, до якого належать система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'ять, дії й операції, необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності. Проте зауважимо, що в авторському трактуванні ці компоненти або відокремлюються (І. Вужина, О. Пехота), або мають інше найменування: змістовий і діяльнісний (С. Литвиненко), змістовий і процесуально-діяльнісний (І. Гавриш) тощо.

Зазначимо, що окремі науковці (Л. Кондрашова, Г. Троцко) виокремлюють як складовий орієнтаційний компонент, зміст якого складають ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них. Обов'язковим компонентом готовності до професійно-педагогічної діяльності науковці визначають оцінний або оцінно-регулятивний (І. Вужина), оцінно-результативний (І. Гавриш) компонент, який включає оцінку своєї професійної підготовленості й відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразком. Залежно від специфіки предмета дослідження автори до структури готовності включають також деякі інші компоненти: емоційно-вольовий, психофізіологічний (Л. Кондрашова Г. Троцко), інтеграційний (О. Пехота), креативний (С. Литвиненко) тощо. Зауважимо, що такі розбіжності у визначенні сутності готовності до педагогічної діяльності та її компонентного складу зумовлені передусім предметом дослідження науковця, різним контекстом розгляду проблеми, методологічними засадами й авторською концепцією дослідження. Однак зазначимо, що різні трактування цього поняття не виключають, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен.

У сучасних дослідженнях для характеристики професійно-педагогічної діяльності досить широко використовується компетентнісний підхід, який

передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього педагога на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає здатність вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів особистості.

Професійна компетентність визначається вченими як професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Аналіз наукових джерел засвідчує певні відмінності у визначенні сутності та структури професійної компетентності, що зумовлено різними підходами до визначення змісту поняття професійної компетентності. Сучасні дослідники у розробці проблем професійно-педагогічної компетентності досить часто спираються на трактування цього поняття, яке наводить Н. Кузьміна: професійно-педагогічна компетентність полягає в обізнаності у галузі спеціальній (предмета, який викладає педагог, науки, мистецтва, які цей предмет акумулюють); методичній (у галузі засобів, форм і методів педагогічного впливу); психологічній (у галузі врахування особливостей відображення впливу педагогічної дії на психічний розвиток особистості). Професійно-педагогічна компетентність, за визначенням автора, – це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, на засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів щодо навчально-виховного процесу відповідно до вимог педагогічної норми, в якій він здійснюється; це сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань [4, с. 89–90].

А. Маркова в професійній компетентності вчителя розрізняє два аспекти: процесуальний (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість учителя) та результативний (навчання і навченість, виховання і вихованість), а до основних складових педагогічної компетентності включає спеціальну, особистісну, індивідуальну та екстремальну професійні компетентності [7].

Висновки. Отже, сутність і структура понять «готовність до професійно-педагогічної діяльності» і «професійно-педагогічна компетентність» свідчать про їх тісний взаємозв'язок. Готовність і компетентність є інтегральним багаторівневим особистісним новоутворенням, яке характеризує ступінь підготовленості до діяльності. Однак, слід зазначити, що найчастіше термін «готовність до діяльності» науковці пов'язують з процесом професійно-педагогічної підготовки, а компетентність розглядають, як результат педагогічної освіти. Поняття «підготовка» і «освіта» близькі за своїм значенням, однак термін «підготовка» використовується, коли йдеться про підготовку до певних видів діяльності майбутнього педагога, тобто у більш вузькому значенні, а поняття «освіта» пов'язане з цілісним формуванням у майбутнього педагога певних знань, навичок і особистісних рис.

Широке узагальнююче поняття «*професійна компетентність*» у психолого-педагогічній літературі розглядається як професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці (спеціаліста чи колективу) до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона виступає мірою і основним критерієм визначення її відповідності вимогам праці. До структури професійної компетентності входять знання, уміння та навички професійної діяльності.

Порівнюючи зміст сьогоденної фахової підготовки зі змістом підготовки фахівців початку ХХ ст., можна констатувати значне зростання обсягу професійної та професійно-орієнтованої інформації, яку має засвоїти студент.

Професійна компетентність – це готовність на професійному рівні виконувати свої посадові і фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів (В.І.Маслова).

Педагогічна підготовка у вузі повинна здійснюватись, як єдиний процес методологічного і технологічного дослідження студентами системи загальних й особливих стосунків у педагогічних ситуаціях, які нескінченно і безперервно змінюються в своїй детермінації.

Нові стратегічні підходи і тактичні засоби формування професійного мислення студентів повинні знайти своє місце в роботі педагогічних вузів України.

Список використаних джерел

1. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. К.: Світич, 2006. 304 с.
2. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04/ Харків, 2006. 475 с.
3. Жаровцева Т.Г. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. док. пед. наук; ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 2007. 44 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
5. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1996. 378 с.
6. Литвиненко С.А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх вчителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук / НПУ ім.М.П.Драгоманова. К., 2005. 40 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. 312 с.

8. Нестеренко В.В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. на зд. наук. ступеня канд. пед. наук . ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 20 с.

9. Педагогика профессионального образования. Под. ред В.А. Сластенина. М.: Изд.центр Академия, 2004. 368 с.

10. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 401 с.

11. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций. М.: Изд. центр Академия, 2000. 240 с.

12. Троцко Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис.; ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПНУ. К., 1997. 54 с.

13. Шахов В.І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця, 2007. 383 с.

Качор Татьяна, Вархолик Галина

ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлен анализ ряда трудов отечественных ученых, которые посвящены исследованиям готовности специалистов разных отраслей к профессиональной деятельности, выделены труды, в которых поданы модели и компоненты готовности к профессиональной деятельности. Выделены требования к специалистам, которые включают способность к самостоятельной и творческой работе, генерации нововведений, свежих идей и предложений. Особенное внимание отводится возможностям специалистов демонстрировать готовность успешно реализовывать свои высокие знания и качества в условиях конкуренции. В процессе исследования определяется понятие «профессиональная готовность».

Ключевые слова: *готовность, профессиональная готовность, профессиональная деятельность, компетентность.*

Kachor Tetiana, Varkholyk Halyna

FACTORS OF FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article shows analyses of a wide range of Ukrainian scientific researches devoted to the topic of occupational preparedness of specialists in different fields. The article marks out those works, where models and components of occupational preparedness are given. Native and foreign academics define and explain the concept of 'preparedness' depending on a professional occupation. Research item of this paper is the concept of 'professional preparedness'.

Key words: *readiness, professional readiness, professional commitment, competence.*

УДК 373.2:37.047

*Кізмон Олена,
Вархолик Галина*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається потреба в забезпеченні дошкільних навчальних закладів добре підготовленими, компетентними професійними кадрами, адже якість їх підготовки ще не завжди відповідає сучасним вимогам.

Ключові слова: *інноваційна діяльність, педагогічна позиція, врівноваженість, працездатність.*

Постановка проблеми. Успіх професійної діяльності майбутніх вихователів, як свідчать результати проведених досліджень, багато в чому залежить від сформованості в них професійних педагогічних цінностей, мотивів, інтересів, тому професійна підготовка студентів педагогічного вузу полягає не тільки в тому, щоб надати молодим фахівцям певну суму знань, але разом з ними прищепити ціннісне ставлення до професійної діяльності. Проте якість підготовки педагогів за багатьма вказаними параметрами, як свідчить вивчення масової практики, ще не відповідає вимогам сучасного дошкільного навчального закладу. У зв'язку з цим актуальною залишається потреба в забезпеченні дошкільних навчальних закладів добре підготовленими, професійно компетентними кадрами.

В умовах ступеневої освіти підвищується роль практики, яка спрямована на формування у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку фахової компетентності щодо реалізації Базового компонента дошкільної освіти в умовах гуманізації педагогічного процесу, що базується на особистісно орієнтованій взаємодії дитини і педагога. Під час педагогічної практики студентам доводиться розв'язувати різнопланові педагогічні завдання, в конкретних ситуаціях прогнозувати хід навчально-виховного процесу і знаходити оптимальні шляхи управління ним. Іншими словами, відбувається не тільки ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи в дошкільному закладі, з передовим педагогічним досвідом, але й надання допомоги навчально-виховним закладам. Загалом це інтенсивна самоосвітня і самовиховна робота майбутніх вихователів, перевірка їхньої готовності до адаптації в умовах реальної дійсності щодо розвитку дошкільної освіти. Практика у системі ступеневої підготовки фахівців з дошкільної освіти забезпечує їхню готовність до постійного вдосконалення, професійного росту, збагачує творчий потенціал та професійну компетентність.

Професійній діяльності педагога закладу дошкільної освіти притаманні всі риси педагогічної діяльності, але всі вони набувають особливого значення у діяльності педагога, який здійснює навчання і виховання дітей раннього та дошкільного віку. Визначальна роль дошкільного періоду

розвитку в процесі становлення особистості висуває особливі вимоги до вихователя: усвідомлення найвищої відповідальності за щасливе дитинство дитини та його долю, високий рівень розвитку емпатії, безпосередність, емоційна врівноваженість, творча уява, душевна щедрість тощо. Одна з особливостей праці педагога, що працює з дітьми дошкільного віку, полягає у великому навантаженні на його психофізіологічну сферу. Тому до професійно значущих якостей педагога-дошкільника відносяться висока працездатність, витримка, врівноваженість.

Сучасний вихователь дітей дошкільного віку повинен володіти глибокими теоретичними знаннями і високою педагогічною майстерністю, здійснювати інноваційну діяльність, вести дослідницьку роботу, мати сміливу педагогічну позицію, творчий потенціал, високу професійну культуру, бути прибічником педагогіки нового часу [1].

Основними якостями педагога закладу дошкільної освіти, які формуються під час практики, є:

- організаційно-управлінські (розробка навчально-планової документації, складання розкладу, вироблення критеріїв визначення рівня компетентності);
- навчально-методичні (відбір змісту занять, інтеграція різних освітніх програм);
- технологічні (контрольно-оцінювальні вміння, організація активних форм навчання, використання інноваційних технологій);
- психолого-педагогічні (здійснення діагностики розвитку вихованців, рефлексія, саморозвиток);

Умовою формування професійних якостей майбутніх педагогів дошкільної освіти є практика, яка органічно поєднує теоретичне навчання майбутніх фахівців з їх самостійною роботою в закладі дошкільної освіти. Практика як органічна частина навчально-виховного процесу, що забезпечує поєднання теоретичної підготовки студентів з їх практичною діяльністю, є одним із засобів успішної підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності. Вона дає можливість повніше осмислити закономірності і принципи навчання і виховання, опанувати професійні вміння і навички, досвід практичної роботи.

Практика передбачає включення студента в цілеспрямований навчально-виховний процес дошкільного закладу; надбання педагогічних умінь і навиків, формування методичної рефлексії; надбання навичок самостійних психолого-педагогічних досліджень. Основною її метою є оволодіння студентів сучасними методами, формами професійної діяльності; формування у них професійних умінь і навичок, необхідних для самостійного вирішення педагогічних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу; виховання потреби систематичного професійного самовдосконалення. Результатами практики є формування системних поглядів на роботу дошкільної установи; поглиблення закріплення теоретичних знань із педагогіки, психології, методики.

Важливими завданнями педагогічної практики є ознайомлення студентів із системою навчально-виховної роботи у закладі дошкільної освіти; встановлення та поглиблення зв'язку теоретичних знань студентів з реальним педагогічним процесом, формування вмінь використовувати знання в процесі розв'язання конкретних навчально-виховних, оздоровчо-профілактичних, соціально-правових завдань; вироблення професійних умінь, необхідних вихователю дітей дошкільного віку; формування у студентів психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, розвиток необхідних професійних та особистісних якостей, прагнення до фахового самовдосконалення; сприяння зростанню творчого потенціалу студентів під час проведення науково-педагогічних досліджень, вивчення кращого досвіду роботи вихователів дітей дошкільного віку.

У процесі проходження різних видів педагогічної практики (практики в групах дітей раннього віку, літньої педагогічної практики, практики в групах дітей дошкільного віку) у студентів формуються вміння: діагностувати рівні розвитку дітей, сформованості психічних процесів, різних видів діяльності; урахувувати результати діагностики в навчально-виховній, оздоровчо-профілактичній роботі, планувати її; створювати навчально-розвивальне, предметно-ігрове, мовленнєве середовище в закладах дошкільної освіти; організовувати ігрову діяльність дітей як засіб їх розвитку та виховання; забезпечувати всебічний гармонійний розвиток дитини; здійснювати педагогічний процес у закладах освіти; вести контроль за ефективністю навчально-виховного процесу, коригувати його; проводити просвітницьку діяльність серед батьків.

Під час проходження педагогічної практики студенти можуть з'ясувати для себе, наскільки правильно вони обрали сферу своєї майбутньої професійної діяльності, побачити протиріччя між існуючим і необхідним запасом знань, умінь та навичок для її ефективного використання. На практиці педагогічна діяльність студентів удосконалюється за допомогою змістовного фактичного матеріалу, результативне освоєння якого можливе лише за умови живих вражень і спостережень.

Практика допомагає реально сформуванню в умовах природного педагогічного процесу методичну рефлексію, коли для вихователя предметом його роздумів стають засоби і методи власної педагогічної діяльності, процеси вироблення і ухвалення педагогічних рішень. Аналіз власної діяльності допомагає практикантові усвідомити труднощі, що виникають у нього в роботі, і знайти правильні шляхи їх подолання.

Організація педагогічної практики базується на виконанні завдань програми практики, а також забезпечує реалізацію індивідуального підходу до кожного студента як до унікальної особистості, дбайливо і обережно, цілеспрямовано і послідовно розкриваючи у ньому сильні особистісні і професійні якості та допомагаючи виявляти і долати слабкі. Забезпечення особистісно орієнтованого, комплексного, безперервного і творчого характеру підготовки кожного студента з різним рівнем

сформованості професійних умінь і навичок, безперечно, впливає на підвищення якості професійної підготовки кожного студента. Тому провідною ідеєю практики є розвиток індивідуальних творчих здібностей майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, становлення індивідуального стилю їхньої педагогічної діяльності [8, с. 64].

Практика має інваріантну і варіативну складові. З одного боку практика передбачає опанування обов'язковими для усіх студентів знаннями, уміннями, навичками; включення практикантів у обов'язкові види педагогічної діяльності, а з іншого – припускає варіацію змісту і форм діяльності, завдань, проектів, що пропонуються студентам на вибір з урахуванням рівня їх професійної спрямованості, загальноосвітньої і професійної підготовки, індивідуальних особливостей. Тому обов'язковою умовою є самостійний вибір видів діяльності студентом.

Під час практики також необхідним видається виконання таких організаційно-педагогічних умов: забезпечення інтегративного характеру практики, занурення у професійну діяльність, проведення пробних занять, врахування рівня педагогічного досвіду керівника, розвиток самоорганізації вихователя закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи: навч.-метод. посіб. К.: Кондор, 2008. 272 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; авт. кол-в: А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.В. Гавриш, О.П. Долинна, Т.С. Ільченко, О.В. Коваленко, Г.М. Лисенко та ін. Київ, 2012. 26 с.
3. Беленька Г., Богініч О., Голота Н. Теорія і практика дошкільної освіти в Україні: монографія; за ред. Г. Беленької, М. Машовець. К.: Університет, 2011. С. 230.

Кизмон Елена, Вархолик Галина. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается необходимость в обеспечении дошкольных учебных заведений хорошо подготовленными, компетентными профессиональными кадрами, поскольку качество их подготовки еще не всегда отвечает современным требованиям.

Ключевые слова: инновационная деятельность, педагогическая позиция, уравновешенность, трудоспособность.

Kizmon Olena, Varkholyk Halyna. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE ORGANIZATION OF PRACTICE OF FUTURE EDUCATORS IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION

The article discusses the need to provide pre-school educational institutions with well-trained, competent professional staff, since the quality of their training does not always meet modern requirements.

Key words: innovative activity, pedagogical position, poise, ability to work.

УДК 371.132:373.2

Клименко Світлана,
Флис Іван

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті розглянуто сучасне наукове бачення професійної творчості майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. Обґрунтовано принципи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості.

Ключові слова: *творча особистість, педагогічна творчість, креативність, підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти.*

Постановка проблеми. Життя в епоху науково-технічного прогресу стає все різноманітнішим і складним. Розвиток української держави зумовлює необхідність виховання нового типу особистості з високим рівнем духовності і культури, спроможної самостійно приймати нестандартні рішення, здійснювати вільний вибір, творчо мислити, гнучко реагувати на зміни обставин і самій їх творити.

Сучасна особистісно-орієнтована модель дошкільної освіти висуває високі вимоги до особистісного та професійного розвитку вихователя дошкільного навчального закладу. Державна політика в галузі освіти визначається законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту».

Сучасний педагог – це фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності, яка самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації, здатна активно й творчо діяти.

Творча особистість – це особистість, у якої поєднується внутрішня потреба творити з розумінням суті справи, знаннями та вміннями, відповідною обдарованістю. Творчу особистість характеризують як особистість, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, умінням бачити далі того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники. Тому проблема творчого розвитку особистості ніколи не втрачала своєї актуальності.

Виховання творчої особистості починається з дошкільного дитинства – важливого етапу становлення особистості. Означений віковий період найбільш сприятливий для творчого розвитку дітей, оскільки у

дошкільному віці спонтанна і репродуктивна творчість дитини поєднується зі швидким зростанням інтелекту, абстрактного та логічного мислення.

Творчий розвиток дитини вимагає не тільки високого ступеня професійної підготовленості вихователя на технологічному рівні (здійснення творчо-спрямованої педагогічної діяльності, використання новітніх педагогічних технологій), а й наукових знань щодо психологічної і педагогічної сутності феномену творчості, специфіки творчого розвитку дитини, особливостей і закономірностей протікання творчих процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми творчої особистості педагога в Україні займаються вчені Н.В. Кічук, С.О. Сисоєва, які вважають, що творча особистість учителя характеризується спрямованістю на творчість, інтелектуальною активністю.

Вчені формулюють такі найважливіші риси педагогічної креативності (здатності до творчості): пошуково-проблемний стиль мислення; проблемне бачення; розвинена творча уява, фантазія; специфічні особисті якості (допитливість, самостійність, цілеспрямованість, готовність до ризику), а також специфічні провідні мотиви (творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти результату, необхідність реалізувати себе).

Все більше дослідників вважають, що творчість є специфічною здатністю кожної людини, яка може і повинна розвиватися. Е.П. Торренс, вчений, зробивший значний внесок у розвиток теорії творчості, вивчаючи протягом двадцяти років розвиток творчих здібностей дітей у США, відзначає наявність як успіхів, так і невдач, пов'язаних з тим, що офіційна педагогіка приділяє проблемам навчання творчості незначну увагу. Такої ж думки додержуються спеціалісти в галузі роботи з обдарованими дітьми М. Карне, Епстайн. Вітчизняні вчені (Г.С. Альтшуллер, Л.Л. Гурова, А.Ф. Єсаулов, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, П.І. Просецький і В.А. Семиченко, В.В. Рибалко та ін.) досліджували і розробляли шляхи розвитку творчих можливостей молоді. В наукових працях цих авторів звертається увага на методи активізації інформаційного пошуку, засоби активізації творчої діяльності, методика розв'язання творчих задач, конструювання взаємовідносин у дослідницькому колективі, розвиток творчих можливостей молоді в процесі гурткової роботи тощо. Процес формування творчої особистості багатьма дослідниками пов'язується з вивченням її творчої діяльності.

Дослідження свідчать про провідну роль вихователя у творчому розвитку дитини дошкільного віку. Саме тому сьогодні ставляться підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх спеціалістів дошкільної освіти. Дошкільна освіта як перша самостійна ланка, має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний творчий потенціал.

Метою статті є: розглянути основні підходи до визначення поняття «креативність»; обґрунтувати принципи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах існує гостра потреба суспільства у тому, щоб його члени навчилися адаптуватись до швидких соціально-економічних змін, тому формування у людини творчого ставлення до навколишнього світу і його пізнання, а разом із тим і пізнання себе у світі, є надзвичайно важливим. Тому кожен учитель повинен розвивати в собі потребу в цілеспрямованому і систематичному вдосконаленні себе як творчої особистості, розвивати професійні вміння, допомагати своїм вихованцям відкривати власний творчий потенціал, який стане в майбутньому джерелом щастя та самовдосконалення.

Велике значення для формування творчої особистості як свідомої суспільної істоти має те, що вона на кожному етапі свого розвитку посідає певне місце в доступній для неї системі суспільних відносин (у сім'ї, дитячому садку, школі, на виробництві), виконує дедалі складніші обов'язки. Розвиток особистості проходить низку стадій, кожна з яких характеризується певним способом життя, відповідною йому структурою психічної діяльності, певним рівнем розвитку змістовної, мотиваційної і операційної сторін. Послідовна зміна цих етапів відбувається за властивими розвитку законами, що являє собою внутрішньо необхідний рух особистості від нижчих до вищих сходинок життя. Кожна особистість проходить ці стадії по різному, залежно від суспільних умов життя, але кожна попередня стадія готує наступну, старий стан особистості перетворюється на новий, причому ці перетворення мають необоротний характер.

Фундаментом творчої особистості є її креативність, детермінантою якої виступає творча активність індивіда як не стимульована ззовні пошукова і перетворююча діяльність (С. Арієті, Е. Девіс, Ф. Фарлей) [1, с. 123].

Дж. Гілфорд вважав, що креативність – це здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення. Він зазначав, що креативність як природний творчий потенціал людини визначена генетично. Учений виділив спочатку чотири, а згодом шість основних параметрів креативності:

1) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, відповідати на подразники нестандартно;

2) семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;

3) образно-адаптивна гнучкість – спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

4) семантична спонтанна гнучкість – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації.

Пізніше Дж. Гілфорд виділяє шість параметрів креативності:

1) здатність до виявлення і постановки проблем;

- 2) здатність до генерування великої кількості ідей;
- 3) гнучкість – продукування різноманітних ідей;
- 4) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, відповідати на подразники нестандартно;
- 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- 6) уміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу[4].

Спираючись на дослідження німецьких вчених Г. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна, доцільно розглядати творчу діяльність особистості як творчий процес, тобто процес, у результаті якого виникає нове творче досягнення, відсутнє у вихідних умовах. При цьому будемо вважати, що творчі процеси взаємозумовлені діалектичними закономірностями і їх результатом є не тільки створення об'єктивно чи суб'єктивно нових матеріальних об'єктів, а й зрушення в психічному розвитку особистості, в розвитку її мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, які сприяють успіху людини у творчій діяльності [1, с. 123].

В.О. Сухомлинський визначає педагогічну творчість як бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім, свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, розуміння і створення краси внаслідок праці, зусиль. Процес творчості характерний тим, що творець своєю діяльністю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто перебуває поряд з ним.

Особливістю педагогічної творчості вихователя дошкільного навчального закладу, на думку педагога, є те, що об'єктом діяльності є дитина, яка постійно змінюється, завжди нова, сьогодні не така, як вчора [3, с. 421]. Науковець зауважував, що самою сутністю педагогічної творчості є думка, задум, ідея, що пов'язані з тисячами повсякденних справ [3, с. 19].

Перш за все, вихователь дошкільного навчального закладу мусить бути творчою особистістю, мати високий рівень педагогічної майстерності. Звертаючись до педагогів, В.О. Сухомлинський наголошує: «Не забувайте, ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність – в самій дитині, в її ставленні до знань і до Вас, вчителю. Це бажання учитись, натхнення, готовність до подолання труднощів. Дбайливо збагачуйте цей ґрунт, без нього немає школи» [2, с. 178].

Висновок. Розвиток особистості педагога нерозривно пов'язаний з його прагненням до самостійного поповнення своїх знань, підвищення професійної компетентності.

Рівень кваліфікації та педагогічної майстерності у кожного педагога свій, тому кожен самостійно обирає форму методичної роботи, засіб удосконалення педагогічної техніки і технології, при цьому використовувались інтерактивні форми роботи з педагогами, що значно підвищило їх зацікавленість.

Список використаних джерел

1. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти томах. Київ: Рад. школа, 1977. Т- 3. 649 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти томах. Київ: Рад. школа, 1977.
4. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта / пер. с англ. Э. Голубевой // Психология мышления / ред. А.М. Матюшкина. Москва : Прогресс, 1965. С. 443–456.

Клименко Светлана, Флис Иван

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ

В статье рассмотрены современное научное видение профессионального творчества будущих педагогов учреждений дошкольного образования. Обоснованы принципы профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к педагогическому творчеству.

***Ключевые слова:** творческая личность, педагогическое творчество, креативность, подготовка будущих воспитателей дошкольных учебных заведений.*

Klymenko Svetlana, Flis Ivan

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF ESTABLISHMENTS OF PRESCHOOL EDUCATION IS TO PROFESSIONAL CREATION

The article deals with modern scientific vision of professional creativity of future teachers of preschool establishments. Principles of professional training of future teachers of preschool educational institutions for pedagogical creativity are substantiated.

***Key words:** creative personality, pedagogical creativity, creativity, preparation of future educators .*

УДК 371.3; 437.6

Ключкович Тетяна

ІНСТИТУЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

У статті висвітлено інституційне забезпечення та нормативне регулювання неперервної освіти в Словацькій Республіці. Проаналізовано реалізацію програм навчання впродовж життя в Словаччині. Зроблено висновок, що в результаті реалізації програм навчання впродовж життя відбулося поглиблення європейської інтегрованості та інтернаціоналізації словацької вищої освіти та науки.

Ключові слова: Словацька Республіка, навчання впродовж життя, інституційне забезпечення, європейський освітній простір.

Постановка проблеми. У процесі інтеграції до європейського освітнього простору країни-учасниці Болонського процесу здійснили структурні реформи національних освітніх систем з метою модернізації їх складових, адаптації до вимог ринку праці та світових реалій. Стратегічний напрям реалізації Болонського процесу, який підтримано і на державному рівні Словаччини, – це забезпечення навчання впродовж життя. В Європейському Союзі принцип навчання впродовж життя покликаний сприяти постійному вдосконаленню знань, умінь і компетенцій фахівців, становленню конкурентоспроможного, динамічного та активного суспільства, щоб кожен громадянин міг отримувати нові знання, необхідні навички та компетенції в процесі всього життєвого шляху. У жовтні 2000 р. Європейська Комісія опублікувала «Меморандум щодо навчання впродовж життя» [1], який став основою загальноєвропейської дискусії щодо узгодженої стратегії і практичних заходів, спрямованих на заохочення навчання впродовж життя. Ключова роль у документі відводиться інноваційній педагогіці, метою якої є розробка ефективних методів викладання і навчання протягом усього життя. Для сучасного суспільства неперервна освіта є механізмом збереження, розвитку і збагачення національного потенціалу, що актуалізує потребу її дослідження і удосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність проблеми модернізації неперервної освіти в Словаччині, її ключові аспекти відображено в публікаціях Б. Боберової, Д. Капуціанової, Б. Касачової, Б. Косової, М. Сіротової, А. Петрасової, І. Павлова. М. Сіротова наголошує на важливості неперервної освіти в задоволенні потреб словацької вищої школи, адже в сучасних умовах об'єкт і середовище педагогічної діяльності постійно змінюються, тому завданням викладача

університету є розуміння динаміки розвитку та відповідне реагування на неї через гнучкість у навчанні [6, с. 147].

Метою статті є аналіз практики реалізації навчання впродовж життя в Словаччині, характеристика його інституційного забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Словацькі вчені прагматично дефінують навчання впродовж життя як інструмент освітньої політики держави та політики зайнятості населення, що долучає індивіда до активного розвитку на всіх етапах його життя [8, с. 37]. Цей процес реалізується в трьох субсистемах освіти та виховання: по-перше, в субсистемі формальної інституційної освіти – в освітніх закладах відповідних рівнів, за відповідними спеціальностями і програмами; по-друге, в субсистемі поза відповідними навчальними закладами; по-третє, в субсистемі неформальної, неінституційної освітньо-виховної активності (групи інтересів, соціальне оточення).

Словаччина долучилася до програм ЄС у сферах освіти, науки та фахової підготовки, що передбачають мобільність словацьких студентів, випускників вишів і викладачів у рамках міжнародного освітнього простору, партнерську участь ВНЗ у спільних проектах, презентацію їх результатів на міжнародному рівні, обмін навчальними програмами тощо.

В Законі СР «Про педагогічних працівників» 2007 р. визначено види неперервної освіти (адаптаційна, актуалізаційна, інноваційна, спеціалізована, кваліфікаційна, функціональна) та коло суб'єктів, що можуть її здійснювати: ВНЗ; профільні освітні організації, що створені міністерством чи центральними органами; школи та шкільні установи в рамках спеціального регулювання; церкви та релігійні організації [9].

Для забезпечення неперервного навчання в Словаччині діють інституції, акредитовані відповідні програми в рамках університетської підготовки, реалізуються строкові європейські та національні проекти.

У цьому контексті, насамперед, варто відзначити діяльність Національного інституту неперервної освіти (до 2010 р. – *Academia Istropolitana*), який підпорядкований безпосередньо Міністерству освіти, науки, досліджень і спорту (МОНДССР). Головні завдання цієї інституції – сприяння реалізації міжнародних програм Ради Європи в сфері післядипломної освіти в Словаччині, імплементація національної «Стратегії навчання впродовж життя», трансфер освітніх інновацій в освітню політику держави. Інститут (НІНО) має регіональні консультаційні центри з питань неперервної освіти в містах Пряшів, Спішська-Нова-Вес, Брезно, Жиліна, Міхаловець, Тренчин, Трнава, Левіце. З-поміж актуальних міжнародних проектів, які реалізував НІНО у освітній сфері, можна навести: «Визнання результатів неформальної та інформальної освіти» (VNFIL, 2015–2018 рр.), «Визнання формальної, неформальної та інформальної освіти: прикладні дослідження адміністративного персоналу» (EUPA NEXT, 2015–2018 рр.), «Європейська програма освіти дорослих» (2015–2017 рр.), «Інструмент

для розробки, реалізації та моніторингу стратегій освіти для дорослих» (DIMA, 2015–2017 pp.) та ін. [4].

Програми неперервної освіти пропонуються також у навчальних закладах (на педагогічних факультетах), регіональних методично-педагогічних центрах, деякі програми надаються за дистанційною формою навчання. У мотиваційному плані важливим є те, що створено механізм доплати педагогічним працівникам за отримані в процесі навчання кредити [2, с. 81–82].

З січня 2007 р. Словаччина була долучена до освітнього проекту ЄС «Програма навчання впродовж життя» (ПНВЖ) з реалізацією у 2007–2013 pp. У рамках ПНВЖ було реалізовано її структурні підпрограми Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet та ін. Головним координатором ПНВЖ було МОНДССР, а відповідальним за безпосередню реалізацію програми – Національне агентство ПНВЖ. У рамках програм ПНВЖ у 2007–2013 pp. реалізовано близько 60 тис. актів академічної мобільності, у яких взяло участь близько 20 тис. педагогічних працівників і 18 тис. студентів. Для реалізації проектів ПНВЖ Європейська Комісія надала Словаччині понад 90 млн. євро за період 2007–2013 pp. [5, с. 30].

У рамках ПНВЖ було реалізовано також проекти для вчителів (напр., «Подальша освіта педагогічних працівників»), основне завдання яких полягало у поглибленні педагогічної компетентності, обміні досвідом, міжкультурній освіті. Приміром, впродовж 2007–2013 pp. для участі в освітніх проектах до європейських країн (переважно до Великобританії, Німеччини, Туреччини) поїхало більше восьмиста словацьких вчителів [5, с. 8]. Прикладом успішного європейського проекту для вчителів, які реалізувалися безпосередньо в Словаччині, була програма «Словацький учитель компетентний для Європи» (2006–2008 pp.) [7].

За підтримки Соціального фонду ЄС Методично-педагогічний центр Словаччини щорічно реалізує національні проекти, спрямовані на професійний розвиток вчителів. Приміром, у 2010–2015 pp. Методично-педагогічний центр (МПЦ) реалізовував національний проект «Професійний і кар'єрний ріст педагогічних працівників і персоналу», в рамках якого акредитовані освітні програми закінчили 121496 випускників. При чому в 2015 р. МПЦ одночасно завершував ще 5 великих національних проектів педагогічного спрямування [3, с. 1].

Таким чином, динамічність і перспективність програм навчання впродовж життя полягає в тому, що вони орієнтуються на попит ринку праці, сприяють оптимізації професійно-кваліфікаційної структури робочої сили та підвищенню рівня її конкурентоспроможності.

Для забезпечення неперервної освіти в Словаччині створена нормативна база, діють відповідні інституції, акредитовані навчальні програми, реалізуються європейські та національні проекти. 3

інтеграцією Словаччини до європейського освітнього простору зростає пропозиція програм навчання впродовж життя для педагогів, які пропонуються різнорівневими вищими навчальними закладами та педагогічними центрами. Очевидним наслідком реалізації проектів навчання впродовж життя стало поглиблення європейської інтегрованості та інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти і науки, що сприяє розширенню багатосторонньої закордонної взаємодії словацьких ВНЗ, підвищенню їх конкурентоспроможності та відкритості, підвищенню якості навчання та досліджень. Участь Словаччини в європейських програмах має стратегічну ціль – гармонізацію розвитку вищої освіти в СР із загальноєвропейським трендом.

Список використаних джерел

1. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission staff working paper. SEC(2000) 1832. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (Last accessed: 01.08.2018).
2. Boberová B. Začínajúci učiteľ a školská legislatíva I. Učiteľ a výchovno-vzdelávací proces z pohľadu školskej legislatívy. Košice, 2017. 104 s.
3. Kapucianová D. MPC ukončuje šesť národných projektov. *Pedagogické rozhľady : odborný časopis*. 2015/5. S. 1.
4. Národný ústav celoživotného vzdelávania. URL: <http://nuczv.sk/> (Last accessed: 01.05.2018).
5. Program celoživotného vzdelávania (2007 – 2013) (Stručný prehľad výsledkov). URL: <https://www.minedu.sk/program-celozivotneho-vzdelavania-2007-2013/> (Last accessed: 01.08.2018).
6. Šírotová M. Implementácia vysokoškolskej pedagogiky do systému celoživotného vzdelávania vysokoškolských učiteľov. *Aktuální otázky vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem, 2009. S. 146–155.
7. Slovenský učiteľ kompetentný pre Európu. URL: <http://www.esf.pf.ukf.sk/ucitel/info.htm> (Last accessed: 01.08.2018).
8. Výchovno-vzdelávacia sústava. *Vzdelávací systém v Slovenskej Republike*. Bratislava, 2005. S. 3–38.
9. Zákon č. 317 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. *Zbierka zákonov*. 2009. Č.113.

Ключкович Татьяна

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ЖИЗНИ В СЛОВАЦКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В статье освещено институциональное обеспечение и нормативное регулирование непрерывного образования в Словацкой Республике. Проанализирована реализация программ обучения в течение жизни в Словакии. Сделан вывод, что в результате реализации программ обучения в течение жизни произошло углубление европейской интегрированности и интернационализации словацкого высшего образования и науки.

Ключевые слова: Словацкая Республика, обучение в течение жизни, институциональное обеспечение, европейское образовательное пространство.

Klyuchkovych Tetyana

INSTITUTIONAL SUPPORT AND PRACTICAL IMPLEMENTATION OF LIFE-LONG LEARNING IN THE SLOVAK REPUBLIC

The article deals with the institutional support and normative regulation of continuing education in the Slovak Republic. The implementation of lifelong learning programs in Slovakia is analyzed. There was a deepening of European integration and internationalization of Slovak higher education and science as a result of the implementation of life-long learning programs.

Key words: Slovak Republic, life-long learning, institutional support, European educational space.

УДК 371.012

Ковач Аттіла

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ЗНАНЬ УЧНІВ ПРО СВІТ ПРОФЕСІЙ

У статті розкрито сутність використання створених новітніх засобів музейної педагогіки у професійній орієнтації учнів. Оскільки професійна орієнтація – це система складових: профінформації, профспрямованості, профконсультації та профнамірів, то новітні засоби створювались із врахуванням їх особливостей. Детальніше у дослідженні розкрито можливості використання створеного музейного інформаційно-освітнього простору для інформування учнів про світ професій, тобто профінформації.

Ключові слова: професійна орієнтація учнів, засоби, музейна педагогіка, новітні технології.

Постановка проблеми. Проблема вибору професійного шляху випускниками загальноосвітніх шкіл та окреслення подальших намірів, пов'язаних із їх професійними планами, актуалізується сучасними суспільними викликами: економічна нестабільність регіонального розвитку через відсутність потужних промислових підприємств, туристично-рекреаційна та сільськогосподарська спрямованість у використанні ресурсів краю, зміна демографічної карти за останні роки (поява мігрантів-переселенців зі сходу країни та студентів із Пакистану, Ірану, Індії) тощо.

Школа, як провідний інститут соціалізації учнів сприяє формуванню їх інтелектуальних здібностей, забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості, а також впливає на процес формування професійного самовизначення учнівської молоді. У своїй праці Т.В. Ананко зазначає, що «у життєвому самовизначенні молоді одне із центральних місць належить ставленню до праці, яка дасть їй можливість з найбільшим успіхом застосувати свої сили і здібності у подальшій діяльності. Вона реалізується в ході навчально-виховного процесу, позаурочної та позашкільної роботи з учнями» [1, с. 8].

В іншій роботі цього ж автора зазначається: «Щоб вибір професії був справді свідомим і вільним, необхідно зважати принаймні на три фактори: проінформованість про світ професій, знання своїх особистісних особливостей, уміння співвідносити особисті якості з вимогами, які висувають професія і спеціальність. Уся шкільна робота має сприяти професійному самовизначенню учнів, насамперед виявленню й розвитку схильностей і здібностей, формуванню мотивів

вибору професії, професійних інтересів, моральних та інших якостей, важливих для майбутньої трудової діяльності» [2, с. 27].

Варто зазначити, що у сучасних школах забезпечується підтримка функціонування інформаційно-освітнього середовища, що дозволяє використовувати засоби інформаційних технологій у професійній орієнтації учнів. Саме цього ми прагнули, активізуючи профорієнтаційну роботу в школах Закарпатської області.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, які розглядали проблеми професійної інформації, особливе місце, на нашу думку, займають вітчизняні: О.Є. Голомшток, В.С. Єндальцев, Л.А. Йовайша, С.М. Чистякова, Б.О. Федоришин, Н.О. Гончарова, М.С. Янцур та зарубіжні: Ф. Парсонс, Дж. Голанд, Д. Сюпер тощо.

Для успішного професійного самовизначення важливим є свідоме ознайомлення учнівської молоді з різними видами професійної діяльності.

Відомий український дослідник у галузі профорієнтації Б.О. Федоришин визначає професійну інформацію як «психолого-педагогічну систему формування в особистості активної профорієнтаційної позиції, що відповідає суб'єктивним і об'єктивним умовам здійснення особистістю вільного і усвідомленого професійного самовизначення» [11, с. 9].

Л.В. Грибова [4] розглядає професійне самовизначення як «процес пізнання та об'єктивної оцінки власних індивідуальних особливостей та зіставлення їх з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією» [4, с. 86].

Р.С. Кулаков стверджує, що професійне самовизначення особистості – це «довготривалий і динамічний процес самостійного узгодження досягнутих, але ще не реалізованих нею можливостей і вимог обраної, або ж бажаної професії» [7].

У своєму дисертаційному дослідженні М.В. Опачко відзначає: «інформація про професії, як різні види людської діяльності, про конкретну професію або професійну галузь, якою цікавиться учень, про вимоги професії до людини, про власні здібності і задатки, особисту професійну придатність, про шляхи освоєння професії – все це повинно складати основу профорієнтаційних знань, які підкріплюють інтерес до обраної професії, сприяють становленню стійких, глибоких інтересів» [9, с. 39].

На нашу думку, для успішної профорієнтаційної роботи з молоддю варто використовувати різні підходи, серед яких виділяємо засоби музейної педагогіки.

Мета дослідження полягала у експериментальній перевірці ефективності використання засобів музейної педагогіки для ознайомлення учнів із різними професіями. Завдання дослідження

вбачаємо у визначенні стану професійної орієнтації у загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що засоби музейної педагогіки відіграють важливу роль у процесі професійної орієнтації учнів, основним об'єктом якої вважається музей. Погоджуючись з думкою відомого науковця у сфері музейної освіти Ф. Вайдахера, музей вважаємо не місцем для збагачення знаннями учнів, а місцем розуміння суті тих чи інших об'єктів [3].

Варто зазначити, що у країнах Європейського Союзу успішно використовуються всі форми, методи та засоби музейної педагогіки.

Під засобами у педагогіці розуміють «все те, що використовує суб'єкт у процесі руху до мети» [10, с. 476].

Т.М. Попова у своїй праці «Засоби музейної педагогіки в методиці фізики» (Средства музейной педагогики в методике физики) стверджує, що «до засобів музейної педагогіки відносяться різнобарвні матеріали, ідеальні або віртуальні об'єкти, складові навчального матеріалу культурно-історичного напрямку, які до того ж використовуються в навчально-пізнавальній, творчій, пошуковій, музейно-формованій діяльності вчителів та учнів, а також є результатом музейно-педагогічного процесу як навчально-виховного» [8, с. 20].

Для здійснення профорієнтаційної роботи з метою інформування учнів про різні види професійної діяльності нами був створений віртуальний музейний центр під назвою «Музей професій».

Експериментальні дослідження ефективності використання засобів музейної педагогіки у навчально – виховному процесі відбулися в періоді 2017/18 навчального року з учнями різних шкіл Закарпатської області. В дослідженні брали участь учні і педагоги таких шкіл:

- Великодобронська ЗОШ I – III ступенів (з угорською мовою навчання) – Ужгородський район;
- Батівська ЗОШ I – III ступенів (з угорською мовою навчання) – Берегівський район;
- Червонівська ЗОШ I – III ступенів (з українською мовою навчання) – Ужгородський район;
- Середнянська ЗОШ I – III ступенів (з українською мовою навчання) – Ужгородський район;
- Рафайнівська ЗОШ I – II ступенів (з угорською мовою навчання) – Берегівський район.

В експериментальному дослідженні брали участь понад 334 учнів і 141 педагог.

Насамперед, ми ставили перед собою завдання з'ясувати, якою мірою педагоги причетні до професійної орієнтації учнів. На запитання анкети «Коли і як знайомите учнів з професіями?» відповіді педагогів розподілилися таким чином (рис. 1):



Рис. 1. Діаграма розподілу відповідей учителів

Як видно із діаграми розподілу, найбільше часу для профорієнтації учнів вчителі витрачають під час навчання. Йдеться, очевидно, про розповіді про те, де засвоювані учнями знання можуть використовуватися у практичній діяльності. Друге місце у діаграмі розподілу посідають виховні заходи профорієнтаційного змісту, і майже поряд з ними індивідуальна робота з учнями, тобто у процесі спілкування з окремим учнем, під час проведення бесід профорієнтаційного змісту тощо.

Як видно з таблиці (табл.1), у профорієнтаційній роботі вчителі майже не використовують профорієнтаційний потенціал такої форми роботи, як екскурсії. Аналіз діаграми розподілу не дає можливості розуміти, як часто вчителями використовуються названі форми профорієнтаційної роботи в школі. Але з контент-аналізу стало зрозуміло, що екскурсії не використовуються з організаційних (віддаленість екскурсійних об'єктів від школи, брак часу, складність у

формуванні екскурсійних груп, відсутність домовленостей з адміністрацією екскурсійних об'єктів тощо) та фінансових причин.

Таблиця 1

**Статистичний розподіл відповідей учителів
(Коли і як знайомите учнів з професіями?)**

Категорії	Таблиця частот: Коли і як знайомите учнів з професіями?			
	Рахунок	Сукупний підрахунок	Відсоток	Сукупний відсоток
У процесі виховних заходів	38	38	26,9503%	26,9503%
У процесі навчання	53	91	37,5886%	64,5389%
У процесі екскурсій	12	103	8,5106%	73,0495%
В індивідуальних розмовах з учнями	36	139	25,5319%	98,5814%
Інше	2	141	1,4184%	100,0000%
Missing	0	141	0,0000%	100,0000%

Педагоги також відзначають брак часу для добору змісту і матеріалу профорієнтаційних заходів. Хоча на запитання про те, які форми вони вважають найбільш ефективними для ознайомлення учнів з професіями, більшість зауважує про зустрічі з випускниками школи, які реалізувались у професійній діяльності, здійснили кар'єрне зростання або стали майстрами у власній справі. Зустрічі з працюючими людьми завжди викликають позитивні емоції, сприяють активізації професійних інтересів та уподобань учнів.

Розподіл відповідей вчителів на запитання про ефективність різних форм у профорієнтаційній роботі відображено на діаграмі (див. рис. 2).

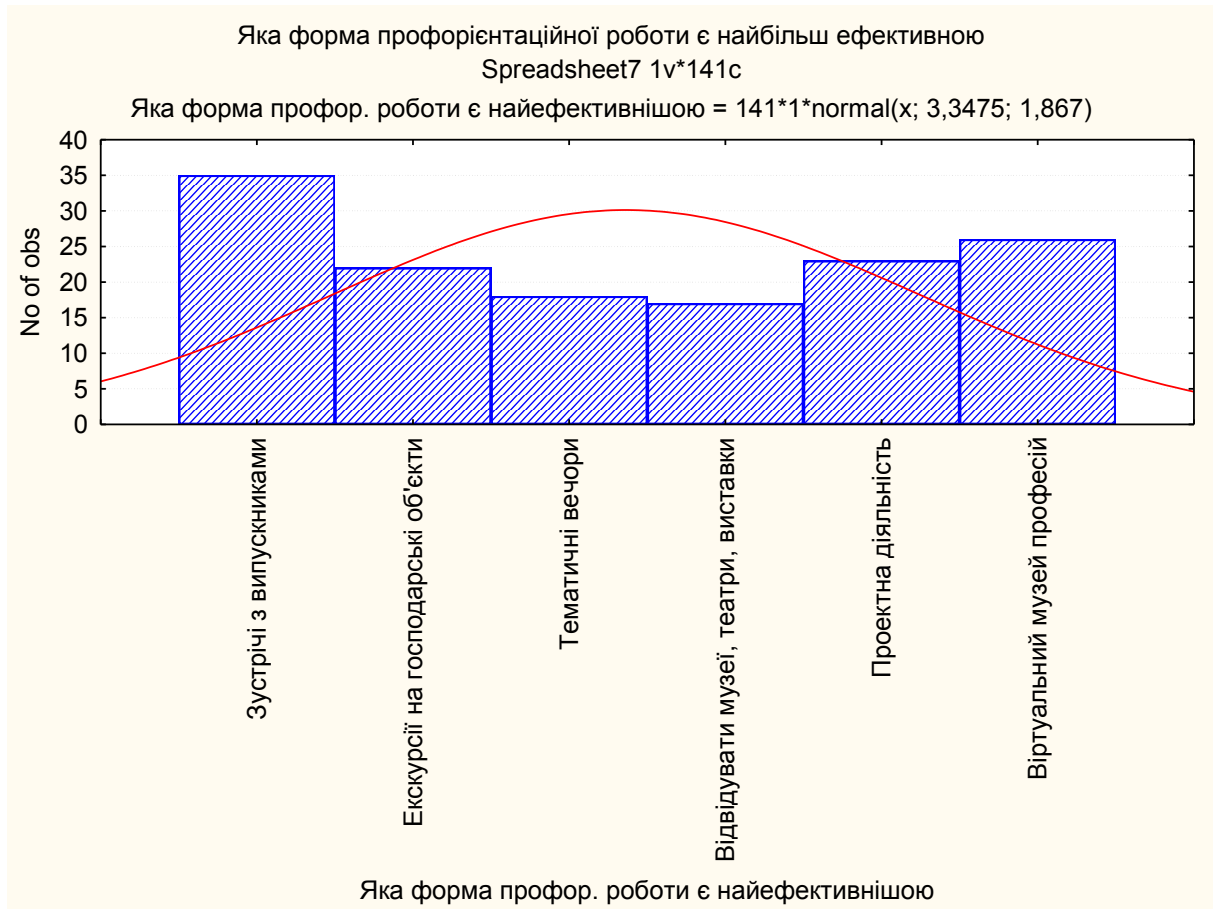


Рис. 2. Розподіл відповідей учителів щодо ефективності різних форм профорієнтаційної роботи

Статистичний аналіз відповідей на це запитання представлено у таблиці 2. Як видно із діаграми (рис.2) і таблиці, серед ефективних форм роботи вчителі вказують проектну діяльність. Участь у проектах профорієнтаційного змісту сприяє активізації пізнавальних, дослідницьких і, разом з тим, професійних інтересів учнів. Правда, як видно з аналізу відповідей на попереднє запитання, ця форма роботи вчителями (принаймні тими, які брали участь у опитуванні) не використовується. Тому з'ясувати, що вплинуло на вибір такої форми роботи (модні тренди або враження від спостережень), не вдалось. Серед ефективних форм роботи вказують екскурсії на сільськогосподарські об'єкти (регіональна особливість), тематичні вечори та відвідування культурно-мистецьких закладів (театри, виставкові центри).

Але особливо приємно, що після відвідування віртуального «Музею професій» вчителі відзначають таку форму роботи серед найефективніших. Як видно з діаграми (див. рис. 2), ця форма роботи посідає друге місце (18%) після зустрічей з випускниками (25 %).

Таблиця 2

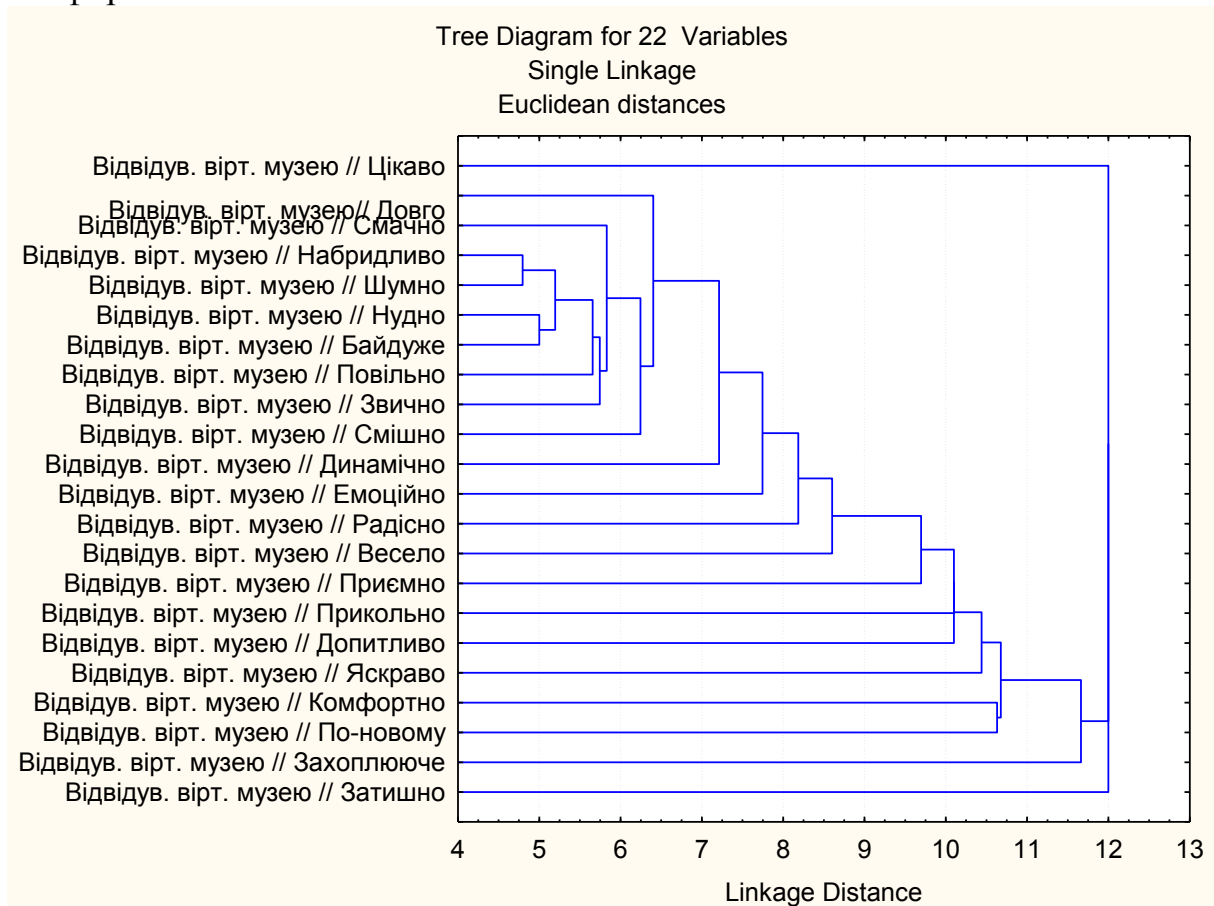
**Статистичний аналіз відповідей учителів
(Які форми профорієнтаційної роботи вважаєте найефективнішими?)**

Категорії	Таблиця частот: Яка форма профор. роботи є найефект.			
	Рахунок	Сукупний підрахунок	Відсоток	Сукупний відсоток
Зустрічі з випусниками	35	35	24,8227%	24,8227%
Екскурсії на господарські об'єкти	22	57	15,6028%	40,4255%
Тематичні вечори	18	75	12,7659%	53,1914%
Відвідувати музеї, театри, виставки	17	92	12,0567%	65,2481%
Проектна діяльність	23	115	16,3120%	81,5601%
Віртуальний музей професій	26	141	18,4397%	100,0000%
Missing	0	141	0,0000%	100,0000%

Після відвідування віртуального музею професій проводилось опитування учнів. Учням пропонувались такі запитання: 1. Чи цікаво був проведений час (чи сподобалось відвідування віртуального музею)? 2. Якщо подобається, то чому?

Результати анкетування учнів обробляли за допомогою кластерного аналізу. На думку учнів, відвідування віртуального музею було дуже цікавим (приблизно 80% від загальної кількості).

Відповіді на друге запитання можна подати у вигляді графічної діаграми (див. рис. 3). Як видно із діаграми, учням подобається проводити час у віртуальному музеї професій, бо вони почуваються там комфортно і затишно.



Головні переваги віртуального музею:

- його відвідування не залежить від погодних умов;
- легкодоступний для учнів;
- учні можуть доповнювати його зміст;
- яскраво ілюстрований фотографіями.

Висновки. Як підтверджують результати експериментального дослідження, застосування новітніх засобів професійної орієнтації учнів, а до таких відносимо засоби музейної педагогіки, містять профорієнтаційний потенціал, а значить, мають можливість зайняти достойне місце у системі профорієнтаційних засобів.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо із створенням системи профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл з використанням засобів музейної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Ананко Т.В. Профорієнтація та її складові // Вісник Чернігівського НПУ. Серія : Педагогічні науки. 2014. Вип. 115. С. 8–10.
2. Ананко Т.В. Професійна орієнтація у системі підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів України до професійної діяльності. URL: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Tmpvd_2014_18(1)__5%20(1).pdf>. Загол. з екр. С.25–33.
3. Вайдахер Ф. Загальна музеологія: посібник / перекл. з нім. В.Лозинський, О. Лянг, Х. Назаркевич. Львів: Літопис, 2005.
4. Грибова Л.В. Проблеми професійного самовизначення в умовах здобуття або зміни професії // Науковий часопис, серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 51. С. 86–90.
5. Закатнов Д.О., Паржницький В.В. Підготовка учнівської молоді до вибору робітничих професій: методичний посібник. Київ: ІПТО НАПН України, 2012. 49 с.
6. Ковач А.І. Використання інноваційних технологій музейної педагогіки у профорієнтації учнів // Вісник Чернігівського НПУ. Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 153. С. 56–60.
7. Кулаков Р.С. Професійне самовизначення особистості: критерії та показники її сформованості в ранній юності. URL: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/06/8-56.pdf>
8. Масленникова Д.Ю., Попова Т.Н. Средства музейной педагогики в методике физики: учебно – метод. пособие для учителей и студ. пед. вузов физ.-мат. спец. Керч, 2017. 213 с.
9. Опачко М.В. Професійна орієнтація учнів в процесі розв'язування задач фізико-технічного змісту: дис....к.пед.н. :13.00.02/ Ужгородський НУ. Ужгород, 2001. 208 с.

10. Педагогика: учебное пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.

11. Федоришин Б.А. Система профинформационной работы со старшеклассниками. К.: Рад. школа, 1988. 176 с.

Ковач Аттила

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРО МИР ПРОФЕССИЙ

В статье раскрыта сущность использования созданных новейших средств музейной педагогики в профессиональной ориентации учащихся. Поскольку профессиональная ориентация – это система составляющих: профинформации, профнаправленности, профконсультации и профнамерений, то новейшие средства создавались с учетом их особенностей. Подробнее в исследовании раскрыты возможности использования созданного музейного информационно-образовательного пространства для информирования учащихся о мире профессий, то есть профинформации.

Ключевые слова: профессиональная ориентация учащихся, средства, музейная педагогика, новейшие технологии.

Kovach Attila

RESEARCH OF THE EFFICIENCY OF USING THE MEANS OF MUSEUM PEDAGOGY IN THE FORMATION OF KNOWLEDGE OF STUDENTS ABOUT THE WORLD OF PROFESSIONS

The article describes the essence of the use of the innovative means of museum pedagogy in the professional orientation of students. So, as the professional orientation is a system of constituents: professional information, professional orientation, professional counseling and proficiency, then the new means were created taking into account their peculiarities. More details in the study reveal the possibilities of using the created museum information and educational space to inform students about the world of professions, that is, in professional information.

Key words: professional orientation of pupils, means, museum pedagogy, the newest technologies.

УДК 377.1

*Козловська Ірина,
Якимович Тетяна*

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ

У статті розкривається історичний досвід розвитку змісту трудового навчання в освітньому процесі кінця ХХ – початку ХХІ століть. Показано роль трудового навчання у системі навчальних предметів. Проаналізовано особливості освітньої інтеграції змісту трудового навчання у системі «наука – виробництво – мистецтво». Виокремлено три етапи розвитку інтеграції змісту трудового навчання як конкретизація та доповнення загальної авторської періодизації інтеграційних процесів в освіті. Обґрунтовано відповідні педагогічні засади для кожного з етапів: методичного (посилення міжпредметних зв'язків у змісті трудового навчання як комплексній навчальній дисципліні); теоретичного (трактування трудового навчання як інтегративного курсу) та методологічного (поглиблення інтегративної сутності та органічної єдності змісту трудового навчання; посилення уваги до педагогічної підготовки викладачів технологій та трудового навчання).

Ключові слова: *інтеграція, трудове навчання, трудова підготовка, історичний досвід, розвиток, кінець ХХ – початок ХХІ стст.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство розвивається у напрямі міжгалузевого характеру праці. Наявність спільних рис у змісті, засобах, знаряддях та предметах праці привела до появи систем трудового навчання, що базуються на інтегративному підході. Виникає необхідність вивчення історичного досвіду інтеграції змісту трудового навчання.

Однак «практика свідчить, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та шляхи його реалізації ще недостатньо сприяють формуванню у них національної самосвідомості, необхідного рівня знань і вмінь, розвитку творчого потенціалу та якостей особистості, тому потребують удосконалення відповідно до суспільних вимог та потреб сучасної школи» [9, с. 5]. Підвищення ролі занять з трудового навчання у справі профорієнтації учнів відповідає меті і змісту сучасної освіти, оскільки «готуючи учнів до свідомого вибору професії, розв'язується основне виховне завдання – підготовка школярів до праці та життя. Тобто потенціал трудової спрямованості – у формуванні моральної, трудової життєтворчої мотивації, активної громадянської і професійної позиції у майбутніх громадян ХХІ століття» [11, с. 165]. Сучасна техніка, технологія та організація виробництва, характер

багатьох перспективних та масових професій ставлять підвищені вимоги до рівня розвитку інтелектуальних складових трудової діяльності людини. Цілком зрозуміло, що трудове навчання повинне відповідати цим вимогам.

Зростання значущості інтегративних тенденцій в освіті породжує низку суперечностей між «можливостями використання позитивного історичного досвіду інтеграції за сучасних умов та недостатнім рівнем його використання на практиці; потребою цілісного аналізу взаємодії змісту гуманітарних і природничих дисциплін та фрагментарністю її у педагогічних дослідженнях; необхідністю періодизації інтеграційних процесів у вітчизняній педагогічній науці та недостатнім рівнем виявлення інтегративних тенденцій на різних етапах досліджуваного періоду» [10, с. 3]. На межі ХХ–ХХІ століть введено поняття дидактичної інтегративної як галузі педагогічного знання, що досліджує сутність, закономірності і застосування інтеграції у теорії навчання та передбачає реформування предметної системи навчання у предметно-інтегративну.

Аналіз досліджень та публікацій. У вітчизняній педагогіці проведено низку ґрунтовних досліджень, зокрема проблему трудового навчання досліджував Д. Тхоржевський, який зазначав, що методика трудового навчання може виступати у двох іпостасях: як навчальний предмет та як галузь педагогічної науки [14]. Вагомі дослідження у цій галузі належать П. Атутову, В. Вихрущ, В. Гаргину, М. Корцю, Ю. Кузьменко, Л. Оршанському, А. Романчук, Н. Слюсаренко, Т. Тарасовій та ін. Об'єктом дослідження були також проблеми інтеграції в освіті (Н. Божко, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Ю. Козловський, М. Костюченко, І. Пастирська, О. Сергеев, В. Сидоренко та ін.). Водночас історичний досвід розвитку змісту трудового навчання у контексті інтегративних процесів залишається малодослідженим, що і зумовило вибір теми пропонованої статті.

Мета статті – визначити основні етапи розвитку змісту трудового навчання наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть, виявити їх особливості та обґрунтувати відповідні теоретичні засади.

Виклад основного матеріалу. Найпоширенішою є класифікація навчальних предметів за їх функціональним призначенням [2, с. 61]: провідним компонентом змісту є предметні наукові знання (біологія, історія, фізика, астрономія, хімія, географія, економіка, тобто навчальні дисципліни, чия назва є синонімом відповідної науки); провідним компонентом змісту є ціннісно-орієнтовані елементи культури, у тому числі всіх основних видів людської діяльності, (література, предмети естетичного циклу тощо); предмети, що поєднують у рівній мірі дві головні функції і два провідних компоненти (математика і рідна мова в середній школі). Окрему групу складають навчальні предмети, головним призначенням яких є освоєння певної системи способів діяльності або

оволодіння діяльністю, управління нею. Провідним компонентом змісту таких дисциплін є характеристики діяльності, матеріали з оволодіння уміннями і навичками. Відображення науки в змісті та побудові навчальних предметів групи здійснюється за принципом технології, тобто правила діяльності базуються на науці, теоретичному знанні, узятому в «знятому вигляді». До предметів цієї групи відносять також курси трудового і виробничого навчання, різноманітні технології.

Поняття «трудове навчання» у дидактичному аспекті може мати подвійне трактування: 1) навчальний предмет, який передбачається шкільним навчальним планом, тобто дидактично обгрунтовану систему знань, умінь та навичок, відібраних з відповідних галузей науки для вивчення в навчальному закладі; 2) окремий випадок навчання, отже, можна розглядати трудове навчання як процес передавання та засвоєння відповідних знань, умінь та навичок і способів пізнавальної діяльності людини, центральне місце в якому займають методи та організаційні форми навчання.

Якщо звернутись до історії трудового навчання, то «неважко переконатись, що термін «трудове навчання» вперше почав застосовуватись у тому розумінні, яке вкладається нині в термін «виробниче навчання» у системі профтехосвіти. Тому можна вважати зміст поняття «виробниче навчання» у розумінні, прийнятому в системі профтехосвіти, виправданим не лише практично, а й історично. Одночасно слід зазначити, що застосування терміну «виробниче навчання» в загальноосвітній школі є довільним» [3, с. 106]. Протиставлення трудового та виробничого навчання при вирішенні деяких завдань є цілком закономірним, бо дає змогу провести межу між професійною та непрофесійною трудовою підготовкою.

Предмет «Трудове навчання» становить в цьому відношенні певний виняток, оскільки науки «Трудове навчання» немає. Він адекватний технічним наукам, яких багато, а тому ускладнюється процес відбору навчального матеріалу. Звичайно сама технологія утворення навчального предмета залишається незмінною: з технічних наук фахівцями (методистами з даного шкільного предмета) відбирається навчальний матеріал, який систематизуються відповідно до дидактичних принципів.

Орієнтація теорії і практики трудового виховання школярів наприкінці ХХ ст. на інші засади організації суспільного виробництва «знищила систему (база, підготовка вчителів, співпраця з колективами) традиційного охоплення учнів суспільно корисною продуктивною працею; розрив між практикою формування впевненості та відповідальності і викликами «знаннєвого» суспільства, недостатня підтримка з боку держави, законодавча невизначеність діяльності викликали поширення незаконних форм дитячої найманої праці, ріст злочинності серед неповнолітніх; заміну масових трудових акцій платними послугами господарствам і фірмам; сприяли зниженню

трудової активності, ригідності, браку компетентності, розвитку почуття страху перед самореалізацією» [13, с. 41]. Тому необхідне відтворення наукового доробку, відродження, розбудова і поєднання цілісності функціонування виховної системи трудової освітньої школи у діяльності видатних педагогів-практиків з реаліями дійсності; перебудова виховання учня-патріота в умовах входження до європейського освітнього простору.

Проблему змісту трудового навчання формує потрійний вузол інтеграції – наука-виробництво-мистецтво. У цьому понятті органічно поєднується розвиток суспільства в цілому, розвиток науки, техніки, культури, мислення. Відобразити цю єдність у навчальному процесі, показати учням світ як складну систему найрізноманітніших взаємодій між найвіддаленішими об'єктами та процесами одне з найважливіших завдань школи. Бо саме такий підхід дає можливість учням повноцінно вступити у доросле життя, яке власне є безперервним ланцюгом взаємодій, наповнене складними різноманітними знаннями, де суто предметні, ізольовані знання є важливими, але далеко не достатніми для орієнтації та можливості зайняти своє місце у житті.

Тому у формуванні змісту трудового навчання протягом останніх десятиліть інтегративні процеси відіграють провідну роль.

На перших етапах це були переважно міжпредметні зв'язки. Вони можуть виступати в трьох видах відносно принципів трудової підготовки: конструктивних функцій (навчальна, виховна, розвивальна); умов здійснення цілісності освіти; принципу конструювання навчальних систем, зорієнтованих на цінності [4].

Практичне здійснення ідеї інтеграції вимагає істотного перегляду структури і змісту навчальних предметів, створення нових підручників, перегляду навчальних планів. Інтеграція може привести, зокрема, до об'єднання деяких «близьких» предметів (наприклад, фізики і астрономії, історії і суспільствознавства, трудового навчання і креслення) і до створення якісно нових навчальних курсів, інтеграційних предметів, побудованих на основі комплексу знань із різних галузей.

Особливо важливе місце у 60-х–80-х роках для формування інтегративних ідей в освіті займала проблема забезпечення професійної спрямованості навчання. Слабка професійна спрямованість, дублювання навчального матеріалу, неузгодженість вивчення споріднених тем у часі породили ідею профілювання загальноосвітніх знань, формування інваріантної та варіативної частин освіти.

У другій половині 80-х рр. більшість досліджень було присвячено інтеграції у процесі навчання. Відбувається створення і апробація численних інтегрованих курсів, вироблення критеріїв відбору і створення методик конструювання інтеграційного змісту освіти; продовження експериментів у галузі інтегрованих уроків та інтегрованих курсів (основних і факультативних); початок дискусії про

місце інтегрованих курсів у системі шкільної та професійної освіти.

У 90-ті роки в педагогічних і методичних дослідженнях розвивається тенденція до більш тісних взаємозв'язків суміжних наук у процесі навчання. Педагоги порушують питання про необхідність інтеграції навчальних предметів, роблять спроби обґрунтувати поняття «дидактична інтеграція». Важливим явищем 90-х років є створення навчально-наукових комплексів, що ґрунтуються на інтеграції науки та освіти в системі неперервної освіти. На цьому етапі поняття інтеграції адаптувалося із загальнонаукового у педагогічне, відкриваючи новий напрям дослідження в освіті, який базується на принципі інтегративності та інтегративному підході до навчально-виховного процесу.

Зростання значущості інтегративних тенденцій у всіх напрямках діяльності сучасного суспільства зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування та впровадження у практику освіти інтегративного підходу, який інтенсивно розвивається у педагогічних дослідженнях. За останні десятиріччя зросло число ґрунтовних праць, які стосуються інтеграційних процесів в освіті та різноманітних аспектів інтеграції як педагогічного явища. Водночас ці наукові здобутки є розрізненими, вони вимагають систематизації та узагальнення, дослідження генези та розвитку наукових шкіл з проблем інтеграції.

Представниками наукових шкіл здійснено теоретико-методологічне обґрунтування концептуальних основ інтеграції, що дало поштовх для подальшого дослідження: обґрунтування концептуальних засад інтеграції знань учнів, інтегративного підходу до конструювання змісту освіти, визначення оптимального співвідношення між процесами інтеграції та диференціації у змісті освіти, визначення умов та форм співіснування міжпредметних та інтегративних курсів, вивчення інтеграції у ракурсі комп'ютеризації та ін.

Проблема інтеграції повинна вирішуватися не лише на емпіричному рівні, а й базуватися на глибоких теоретичних засадах. Однак на практиці часто виводяться спочатку дидактичні еквіваленти наук та елементів знань про певні технології, складаються навчальні програми, а тоді наводяться міжпредметні зв'язки. Вибір же предметної системи знань та необхідних інтегративних комплексів знань, як правило, базується на застарілих класифікаціях галузей знань, які неспроможні відповідно реагувати на зміни у науці та виробництві. Тому такі осучаснення програм часто лише ускладнюють зміст навчання.

Аналіз розробок із проблеми міжпредметних зв'язків та професійної спрямованості загальноосвітніх знань доводить принципову неможливість побудови дидактичної теорії знизу, тобто шляхом методичного удосконалення традиційних форм та змісту навчання. За цієї можливості міжпредметні зв'язки підтягуються до вирішення

складної та неоднозначної проблеми взаємодії знань. Будучи обмеженими за своєю природою (взаємообмін інформацією між окремими галузями знань), міжпредметні зв'язки на певній стадії вичерпують свої можливості. Тоді їх впровадження стає неефективним і формальним.

Теоретичні та практичні розробки з профілювання знань та міжпредметні зв'язки є цінним набутком як дидактики, так і окремих методик. Разом з тим, основи теорії міжпредметних зв'язків у жодному разі не можуть бути трансформовані в положення теорії інтеграції шляхом окремих доповнень, розширень чи екстраполяцій.

Теорія інтеграції є якісно новим утворенням, що органічно включає у себе теорію міжпредметних зв'язків та принцип професійної спрямованості навчання. Новизна підходу полягає у розробці інноваційних методик трудового та виробничого навчання [15].

Викладене вище дозволило виділити етапи розвитку змісту трудового навчання та сформулювати положення щодо особливостей кожного з них.

Методичний етап (1983 – 1999 рр.) характеризується такими особливостями:

- аналіз історичного досвіду близьких до інтеграції процесів в освіті;
- адаптація поняття «інтеграція» із загальнонаукового у педагогічне;
- взаємовикористання навчального матеріалу різних предметів;
- розвиток координації та системності знань;
- розвиток теорії міжпредметних зв'язків;
- посилення міжпредметних зв'язків у змісті трудового навчання як комплексній навчальній дисципліні.

Теоретичний етап (1983 – 1999 рр.) характеризується такими особливостями:

- розмежування понять «міжпредметні зв'язки», «координація», «синтез», «професійне спрямування» та «інтеграція» у контексті їх педагогічного трактування;
- початок розробки сутнісно-категоріальних характеристик інтеграції: видів, рівнів, типів інтеграції, її методології, шляхів впровадження в навчальний процес тощо;
- посилення політехнізації загальноосвітньої школи та оновлення змісту трудового навчання;
- поява інтегративних курсів у змісті навчання;
- трактування трудового навчання як інтегративного курсу.

Методологічний етап (з 2014 р.) характеризується такими особливостями:

- теоретичний аналіз досвіду інтеграції та спроби його методологічного осмислення;

- розвиток системного, діяльнісного, особистісного синергетичного підходів в освіті;
- методологічна роль інформаційних технологій у змісті навчання;
- поглиблення інтегративної сутності та органічної єдності змісту трудового навчання;
- посилення уваги до педагогічної підготовки викладачів технологій та трудового навчання.

Висновки. Таким чином, історичний досвід розвитку змісту трудового навчання в освітньому процесі кінця ХХ – початку ХХІ століть демонструє динаміку його місця та ролі у системі навчальних предметів. Особливості освітньої інтеграції змісту трудового навчання доцільно розглядати на трьох етапах: методичному, теоретичному та методологічному, які характеризуються відповідно посиленням міжпредметних зв'язків у змісті трудового навчання як комплексній навчальній дисципліні, трактуванні трудового навчання як інтегративного курсу та поглибленням інтегративної сутності та органічної єдності змісту трудового навчання, а також посиленням уваги до педагогічної підготовки викладачів технологій та трудового навчання.

До подальших напрямів відносимо дослідження можливостей використання позитивного історичного досвіду інтеграції змісту виробничого навчання в сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Атутов П.Р., Бабкин Н.И., Васильев Ю.К. Связь трудового обучения с основами наук: книга для учителя. М.: Просвещение, 1983. 127 с.
2. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования. М.: Книга, 1986. 288 с.
3. Гаргін В. Методика трудового навчання як галузь педагогічної науки / Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. Ч. 2. С. 100–109.
4. Загрекова Л.В. Формирование естественнонаучных понятий политехнического содержания в трудовой подготовке сельских школьников с помощью межпредметных связей: учеб. пособие к спецкурсу. Л.: ЛГПИ, 1985. 97 с.
5. Козловський Ю., Козловська І. Теоретичні основи та можливості практичного застосування едукативної інтегративної // Наукові записки Вінницького ДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: педагогічні науки. 2014. № 41. С.7–11
6. Концепція трудової підготовки школярів України // Освіта. 1993. № 28. С.2–3.
7. Корець М.С. Теорія і практика науково-технічної підготовки вчителів трудового навчання і технологій виробництва // автореф. дис. док. пед. наук. 13.00.04. Київ, 2002. 29 с.

8. Кузьменко Ю.В. Навчання фахівців із трудової підготовки на індустріально-педагогічних та загальнотехнічних факультетах України (1959-1991 рр.). // «Молодий вчений» № 2 (29) лютий, 2016. С.93–296.
9. Оршанський Л. В. Теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання: дис... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 464 с.
10. Пастирська І.Я. Інтеграція змісту гуманітарних дисциплін як педагогічна проблема. Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки. Черкаси. 2011. Випуск 206. С.114–117.
11. Романчук А. Особливості впровадження трудового профільного навчання в загальноосвітніх закладах України в різні історичні періоди // Збірник наукових праць УДПУ імені Павла Тичини. Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. Ч. 3. С. 163–169.
12. Сидоренко В.К. Інтеграція трудового навчання: Креслення (дидактичний аспект) К.: УДПУ, 1995. 140 с.
13. Тарасова Т.В. Трудове виховання школярів України в історичному вимірі. Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти // збірник тез XIV Всеукраїнської історико-педагогічної науково-практичної конференції. Київ: Інститут пед. НАПН України, 2014. С. 41.
14. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання. К.: РНЦ ДІНІТ, 2000. Ч. 1. 248 с.
15. Якимович Т.Д. Основи дидактики професійно-практичної підготовки: навчально-методичний посібник. К.: Педагогічна думка, 2013. 136 с.

Козловская Ирина, Якимович Татьяна

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКОВ

В статье раскрывается исторический опыт развития содержания трудового обучения в образовательном процессе конца XX – начала XXI веков. Показано место и роль трудового обучения в системе учебных предметов. Проанализированы особенности образовательной интеграции содержания трудового обучения в системе «наука-производство-искусство». Выделены три этапа развития интеграции содержания трудового обучения как конкретизация и дополнение общей авторской периодизации интеграционных процессов в образовании. Обосновано соответствующие педагогические основания для каждого из этапов: методического (усиление межпредметных связей в содержании трудового обучения как комплексной учебной дисциплины); теоретического (трактовка трудового обучения как интегративного курса) и методологического (углубление интегративной сущности и органического

единства содержания трудового обучения, усиление внимания к педагогической подготовке преподавателей технологий и трудового обучения).

Ключевые слова: интеграция, трудовое обучение, трудовая подготовка, исторический опыт, развитие, конец XX – начало XXI вв.

Kozłowska Iryna, Yakymovych Tetyana

HISTORICAL EXPERIENCE OF INTEGRATING THE CONTENT OF LABOR EDUCATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS LATE XX AND EARLY XXI CENTURY

The article deals with historical experience of the content of vocational training in the educational process late XX - early XXI century. The place and role of vocational training in the system of educational disciplines are shown. The features of educational integration content of vocational training in the system of “science-industry-art” and genesis of interdisciplinary connections to the principles of vocational training such as constructional features educational and developmental are shown. Some pedagogical principles for each stage as follows: methodical (using didactic materials; development of coordination and strict system of study materials; the development of theory of interdisciplinary connections; importance of interdisciplinary connections in the field of study; theoretical (difference between “interdisciplinary connection” and “integration”); strengthening on polytechnization of secondary school and update the content of handcraft; writing of new courses; interpretation of vocational training as integrative course) and methodological (methodological role of information technologies in the content of education; increased attention to the teacher training of new technologies and the discipline of handcraft) are based in the article.

Key words: integration, labor training, labor training, historical experience, development, end of the XX - beginning of the XXI centuries.

УДК 37.011.31-051:378(410)

*Козубовська Ірина,
Ріцко Вікторія*

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядаються актуальні питання професійної підготовки сучасного вчителя в європейських країнах. Наголошується, що сьогодні в світі утверджується нова освітня парадигма – дослідницька, яка передбачає підготовку вчителя, який володіє широким спектром дослідницьких умінь.

Ключові слова: *учитель, професійна підготовка вчителя, нова освітня парадигма, дослідницькі вміння.*

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

Необхідність в дослідницькій спрямованості педагогічної діяльності в сучасних умовах визначається низкою чинників. 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 учителя є 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 студентів. По-третє, створення нових типів закладів освіти вимагає постійного пошуку нетрадиційних форм організації навчання, інноваційних технологій. У 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.

Важливість дослідницької підготовки педагогів задекларована в Законі України «Про вищу освіту», де серед основних завдань підготовки фахівців у закладах вищої освіти визначено необхідність організації наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу; забезпечення органічного

поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності.

Водночас, проведене нами серед випускників Ужгородського національного університету дослідження готовності майбутніх вчителів до педагогічно-дослідницької роботи виявило, що значна частина з них не володіє достатніми дослідницькими вміннями, або ж вважає дослідницьку роботу у професійній педагогічній діяльності не суттєвою, що актуалізує проблему формування дослідницьких умінь майбутніх вчителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерельної бази засвідчує наявність глибокого інтересу вітчизняних науковців до проблеми професійної підготовки вчителя в Україні і за рубежом (В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, В. Кравець, В. Кремень, Г. Мешко, Л. Морська, Н. Ничкало, О. Сухомлинська та ін.). Проте, на нашу думку, недостатньою є увага вчених до проблеми формування дослідницьких умінь сучасного вчителя, хоч 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.).

Значний досвід підготовки вчителя-дослідника є в багатьох європейських країнах, де в педагогічних закладах все більше активізується процес забезпечення єдності наукової та навчальної підготовки через широке залучення студентів до науково-дослідної та експериментальної роботи, про що свідчать дослідження вчених (Р. Барнет, Д. Баунд, Е. Брю, М. Вінкс, Л. Елтон, Е. Керлінгер, М. Сміт, Д. Фріман, Д. Хартс та ін.).

Мета статті – аналіз особливостей професійної підготовки сучасного вчителя в європейських країнах.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в світі поступово утверджується нова освітня парадигма – дослідницька, яка забезпечує таку побудову системи вищої освіти, при якій засвоєння змісту матеріалу, виховання дослідницької культури й розвиток інтелекту є нерозривним процесом. Студенти оволодівають способами самостійного засвоєння знань з навчальних дисциплін. Тільки в цьому випадку знання будуть сприяти розвитку здібностей у процесі здійснення самостійної пізнавальної діяльності, а також забезпеченню емоційно-ціннісного ставлення до змісту й процесу освіти, формуванню гуманістичної спрямованості особистості, її потреб, мотиваційної сфери. Дослідницька парадигма в освіті культивує ціннісне ставлення до діяльності, оскільки в її контексті забезпечуються умови для побудови індивідуальної дослідницької траєкторії, включення проектно-дослідницької діяльності в освітній процес, що перетвориться в результаті на повноцінне дослідження, яке являє собою цінність і для розвитку особистості вчителя, і для підвищення якості освіти.

В європейських країнах професійна підготовка педагогів є однією з найбільш актуальних освітніх проблем. На сьогоднішній день у Європі існують офіційні освітні організації, які займаються питаннями підготовки вчителів, такі, як: TNTEE (Thematic Network for Teacher Education in

Europe), ENTEP (European Network for Teacher Education Policies), EDIL (European Doctorate in Teacher Education), TTA (Teacher Training Agency). Крім того, щорічно для вчителів улаштовують конференції EERA (European Educational Research Association) і ATEE (Association of Teacher Education in Europe).

В умовах світового освітнього простору й реалізації принципів Болонської декларації низка країн, наприклад, Португалія, Фінляндія, Швеція, проводять стратегію підвищення статусу педагога за допомогою таких заходів: підвищення кваліфікації вчителів на базі педагогічних відділень університетів; забезпечення обов'язкового зв'язку професійно-педагогічної підготовки з наукою й практикою; підтримка вчителів у розвитку професійної самостійності (щодо участі в створенні навчальних планів вибору форм і методів класної діяльності, у процесі прийняття адміністративних розв'язків); організація наукових досліджень практикуючих учителів на базі шкіл; додаткове преміювання вчителів, що проводять наукові дослідження в професійній діяльності (Р. Бургес, Дж. Хоган, С. Поул, Л. Сандерс, Р. Диаринг) [1].

Складний процес розвитку системи педагогічної освіти має специфічні риси в кожній окремо взятій європейській країні. Разом з тим проведений аналіз постанов міжнародних конференцій, результатів діяльності ЮНЕСКО, засідань Європейської Ради дає можливість виявити основні напрями в модернізації системи педагогічної освіти в країнах Євросоюзу на сучасному етапі: реалізація концепції безперервної педагогічної освіти, метою якої є упорядкування функціонування різних шаблів педагогічної освіти, забезпечення доступності педагогічної освіти для кожної людини протягом усього життя; розвиток міжнародного співробітництва й взаємовигідного обміну інформацією між педагогічними навчальними закладами для підвищення якості освіти; гармонізація систем освіти, під якою розуміють створення єдиного європейського освітнього простору, стандартизацію педагогічної освіти і, як наслідок, сприяння мобільності студентів; відновлення змісту педагогічної освіти, яка полягає в створенні нових навчальних планів, програм, навчальних посібників, словників; перехід педагогічної освітньої системи на прогресивні технології й методи підготовки вчителів, спрямовані на організацію процесу навчання як серії дослідницьких дій, у ході яких студент сам здобуває знання, а з ними й уміння самостійно працювати; насичення освітніх програм науково-дослідним компонентом; фінансування європейських освітніх організацій, які відповідають за систему професійно-педагогічної підготовки.

В умовах переходу до нової парадигми розвитку освіти, коли актуалізуються такі цінності особистості, як самоосвіта, саморозвиток, метою педагогічної освіти стає підготовка вчителя, який володіє широким спектром професійно-педагогічних компетенцій, здатний до сприйняття й реалізації інновацій у педагогічній діяльності, особистісному й професійному розвитку впродовж усього життя.

Ф. Ратнер відзначає, що організація наукової діяльності студентів в умовах динамічних ринкових відносин вимагає всебічного аналізу нового адекватного типу особистості студента. Мова йде про суб'єкта, здатного в умовах альтернативного й відкритого суспільства, яке швидко змінюється, до саморозвитку, самовідновлення. У такого суб'єкта повинна бути сформульована особистісна позиція вільного вибору виду, способів і форм діяльності, засвоєних ним на високому професійному рівні [2, с.39].

Спеціально організована дослідницька діяльність студентів дозволяє їм долучитися до вивчення оригінальних педагогічних ідей, технологій; познайомитися з новітніми досягненнями педагогічної науки й передового педагогічного досвіду в галузі освіти; навчитися виявляти актуальні педагогічні проблеми; аналізувати й критично оцінювати різні точки зору на розв'язок тієї або іншої проблеми, конкретного завдання; моделювати професійні дії по запропонованих технологіях; проводити самоаналіз і самооцінку власної професійної діяльності.

Педагогічна наука останнім часом розглядає навчальний процес у професійній школі як засіб формування готовності студентів до дослідницької діяльності в єдності з розвитком особистості в цілому, а наукову діяльність студентів визнано одним із пріоритетних напрямів розвитку інноваційних процесів у сфері безперервної професійно-педагогічної освіти.

Аналіз зарубіжної літератури свідчить, що в європейських педагогічних закладах усе більше активізується процес забезпечення єдності наукової й навчальної підготовки шляхом широкого залучення студентів до науково-дослідної й експериментальної роботи. Проблема орієнтації майбутніх учителів на дослідницьку діяльність розглядається як найважливіша умова їх індивідуально-професійного самовизначення й професійної культури [3; 4].

Наприклад, у Франції, Угорщині, Німеччині не тільки державні й національні освітні стандарти вказують на обов'язкове залучення студентів у наукові дослідження, але й деякі відділення вищих навчальних закладів при вступі абітурієнтів цікавляться їх готовністю до наукової роботи, досвідом проведення досліджень в школі. У педагогічному університеті Будапешта у вимогах до рівня освіченості майбутнього вчителя зазначені, крім усього іншого, «розуміння природи наукового пізнання» і «розвиток здатностей, необхідних для проведення наукового дослідження».

Сьогодні відзначається факт зростання активної участі студентів європейських педагогічних навчальних закладів у великому різноманітті форм студентської наукової творчості. У провідних університетах країн Євросоюзу є великі науково-дослідні бази, проблемні лабораторії, усталені наукові колективи. Навчальними планами вищих навчальних закладів Німеччини, Нідерландів, Австрії, Угорщини та інших країн передбачене виконання студентами певної кількості дослідницьких робіт за весь період навчання. Дослідження не обмежуються написанням курсових і дипломних

робіт, але передбачається виконання наукових пошуків, які включаються в плани роботи наукових колективів, наукових підрозділів цих ВНЗ. Такі процеси обумовлені тим, що суспільству потрібен учитель із високою дослідницькою культурою, яка містить у собі готовність до дослідження в педагогічній діяльності, наукову самостійність, здатність до систематичного аналізу навчально-виховного процесу в школі, творчість у визначенні й прогнозуванні педагогічних явищ, здатність до продуктивного мислення, оперативної обробки інформації, високу культуру спілкування й поведінки [5, с. 112; 81, 6, с. 81–89; 7].

В європейських педагогічних закладах по-різному підходять до питань організації дослідницької діяльності студентів, використання форм і методів навчання, що цілком зрозуміло, оскільки всі країни розвиваються згідно зі своїми власними культурними, політичними, соціальними та освітніми традиціями. Проте чітко визначаються загальні напрями в організації дослідницької діяльності студентів. Важливим фактором у підготовці учителів є не засвоєння конкретних прикладних знань, а формування інтелекту як результату засвоєння гуманітарних знань, здатності до післядипломної самоосвіти. Це визначає перехід на нові технології навчання, у яких найбільш складні питання є предметом лекційного курсу й семінарських занять, а основний обсяг інформації формується в результаті самостійної дослідницької роботи. У зв'язку із цим знижується кількість аудиторних годин, і акцент переноситься на самостійну дослідницьку роботу й гуманітарну складову.

Висновки. Таким чином, виявлено, що дослідницька діяльність студентів у Європі – це інтелектуально-контрольована діяльність, яка здійснюється індивідуально або в групі, пов'язана з розв'язком дослідницького завдання, яке приводить до відкриття нового знання; передбачає наявність основних якостей і компетенцій дослідника (самостійності, соціальної відповідальності, здатності до співробітництва, самоосвіти, критичного мислення, аналітичності, комп'ютерної й інформаційної грамотності), головним результатом якої є оригінальний інтелектуальний продукт, що встановлює наукову істину як підсумок наукового пошуку і представлений у стандартному вигляді. Подальшого вивчення вимагають шляхи впровадження зарубіжного досвіду у вітчизняний освітній простір.

Список використаних джерел

1. Darling-Hammond L., Lieberman A. *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices (Teacher Quality and School Development)*. Routledge, 2012. 216p.
2. Ратнер Ф.Л. *Дидактические концепции и современные тенденции развития творческих способностей студентов в научной деятельности за рубежом: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01 / Казанский гос. ун-т. Казань, 1997. 324 с.*

3. Carr W. & Kemmis S. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press, 1986. 112 p.
4. Мельникова Л.И. Начальное профессиональное образование в Германии: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Барнаульский гос. пед. ун-т. Барнаул, 1999. 379 с.
5. Atkinson T., Claxton G. *The Intuitive Practitioner*. London: OUP, 2001. 136 p.
6. Beetham H. Learning research: emerging issues? *ALT-J, Research in Learning Technology*. 2005. Vol. 13, No 1. P. 81–89.
7. Козубовська І.В., Повідайчик О.С., Попович І.Є. Формування нової освітньої парадигми підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії : монографія. Ужгород: «АУТДОР-ШАРК», 2017. 220 с.

Козубовская Ирина, Рицко Виктория
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки современного педагога в европейских странах. Акцентируется, что сегодня в мире происходит утверждение новой образовательной парадигмы – исследовательской, которая предусматривает подготовку педагога, владеющего широким спектром исследовательских умений.

Ключевые слова: педагог, профессиональная подготовка педагога, новая образовательная парадигма, исследовательские умения.

Kozubovska Irina, Ritsko Victorija
FOREIGN EXPERIENCE OF MODERN TEACHER TRAINING

The article important questions of professional modern teachers training in Europe are considered in this article. It is underlined, that today a new educational paradigm is establishing in the world – research paradigm. Its main task is to train teacher-researcher with a wide range of research skills.

Key words: pedagogue, professional modern teachers training, new educational paradigm, research skills.

УДК 378:332.012.2

*Коробай Уляна,
Якимович Ольга*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

Навчання повинне імітувати процес дослідження. Щоб заняття навчали творчості, необхідно починати їх з постановки проблем і завершувати висновками. Між «початком» і «кінцем» необхідно формулювати гіпотези, перевіряти їх і доводити. Навчати треба, насамперед, способом самостійного пошуку знань. Цей принцип виник на основі переносу досвіду інформаційного пошуку для досліджень на навчальний процес. Дослідник повинен знати правила збирання, класифікації та використання інформації з будь-яких джерел. Навчати готовим знанням менш ефективно, ніж навчати способом їх здобування.

Ключові слова: *принцип нерівномірності, шкала оцінок, економічна свідомість.*

Постановка проблеми. Проблема існування економічної свідомості тепер стоїть не так гостро, як це було в часи панування в нашій країні діалектичного й історичного матеріалізму. Щодо економічних відносин, то вони, на думку багатьох економістів і філософів, належать до матеріального базису, а матеріальне не може бути ідеальним, тобто не належить до структури свідомості. Це дуже примітивна логіка: вона не враховує, навіть у межах діалектико-матеріалістичного вчення, що протилежність матерії та свідомості принципова лише в межах онтології, а в межах гносеології вона відносна.

Економічна свідомість виконує кілька функцій: по-перше, це пізнавальна функція, яка реалізується в процесі наукової діяльності й у практиці економічного життя; по-друге, це регулятивна функція, яка реалізується за допомогою права, моралі, політики у сфері виробництва й розподілу матеріальних благ; по-третє, це евристична функція, яка забезпечує індивідуальні й суспільні програми економічної діяльності, творчо трансформує й адаптує їх до нових умов економічного життя; по-четверте, це виховна функція, яка реалізується в якостях підприємництва, працьовитості, бережливості, екологічності. Економічна свідомість найбільш тісно пов'язана з політичною, правовою, моральною й екологічною свідомістю. Механізми взаємодії економічної свідомості з названими видами суспільної свідомості детермінуються відповідними зв'язками між економікою і політикою, економікою і правом, економікою і мораллю, економікою й екологією.

Метою дослідження є: процес навчання, який повинен здійснюватися відповідно до індивідуальних можливостей суб'єкта навчання. Отже темпи навчання, обсяги матеріалу для засвоєння, способи навчання мають бути індивідуалізованими.

Виклад основного матеріалу. Моделі навчання утворюються на основі узагальнень цілісної картини спільної діяльності як суб'єкта (викладача), так і об'єкта (студента, аспіранта, магістранта) навчання. Вони враховують не тільки мету і логіку змісту дисципліни, що викладається, а й послідовність етапів навчання, характер взаємодії суб'єкта і об'єкта навчально-пізнавальної діяльності, можливі реакції тих, хто навчається, на запрограмовані й спонтанні проблемні та інші ситуації, очікувані результати навчального процесу.

Інформаційний обсяг занять не повинен визначатися лише потребою передавання знання. Перевага більш насиченого інформацією знання стає реальною, тільки-но завдання обмежується лише «передаванням» знань від учителя до учня. Коли йдеться про навчання творчості, оцінка занять за критерієм інформаційної повноти не є головною. Іноді необхідно приносити у жертву інформаційну повноту теми заняття, щоб дати можливість студентам самостійно розв'язати яке-небудь завдання.

Процес навчання повинен здійснюватися за типом гри. Гра привчає того, хто навчається, міркувати, бачити перепони, навіть вигадувати різні хитрощі для швидкого розв'язання завдань. Схильність до гри — це не тільки прерогатива дитини. Доросла людина теж надовго зберігає інтерес до гри. Цей інтерес має природні підстави.

Навчання має бути випереджаючим. Тобто навчити треба знань з переднього краю науки. А таке знання завжди є проблемним. Тому воно потребує навчання вмінню розв'язувати проблеми на базі наукових принципів і законів. Як казав щодо цього Песталоцці: «Учень не посудина, яку слід заповнити, а факел, який треба запалити».

Навчання повинне відповідати принципу нерівномірності. Монотонність, рівномірне дозування обсягу та періодичності занять навчає дисципліни, але не може подолати процесу згасання отриманого знання за експоненціальною кривою. Закон згасання знань припиняє діяти, тільки-но вони припиняють бути одиницями інформації і перетворюються на систему. Тому на початку вивчення будь-якої дисципліни заняття мають бути інтенсивнішими, щоб швидше з головних одиниць інформації склалися контури системи. На пізніших етапах навчання ці контури можна заповнювати більш поміркованими дозами інформації.

Моделі навчання повинні бути різноманітними. Можна запропонувати такі його основні моделі: 1) результативну (дає знання результатів досліджень); 2) імітаційну (імітує процес отримання знання); 3) детективну, або інтригуючу (є результат, спробуйте знайти шлях до нього); 4) історичну (сканує всі етапи розвитку знання від архаїчних його форм до сучасних); 5) ретроспективну, або зворотну (одразу навчає сучасного рівня знання, а

попередні знання розглядає у вигляді окремих випадків загальнішої системи); б) перспективну (дає випереджаючу систему знань). Різні дисципліни і різні теми в межах однієї дисципліни можна викладати за допомогою придатних для цього моделей.

Творче навчання можуть здійснювати тільки творчі люди (викладачі). Вміння вчителя творчо викладати свою дисципліну необхідно перевіряти крізь призму таких запитань: 1) яку мету він ставить, тобто що хоче отримати на «виході»?; 2) що він робить для здійснення цієї мети?; 3) які результати він отримує, чи відповідають вони критеріям соціального замовлення? На «виході» можна отримати «нульовий результат» або різні рівні засвоєння дисципліни. Перший (елементарний з цих рівнів – це знання-узнавання; другий рівень більш глибокий – це знання-розуміння; третій рівень (прагматичний) – це знання-вміння; четвертий, найвищий, рівень – це знання-трансформація. Саме досягнення четвертого рівня є метою творчого навчання, саме на цьому рівні студент може з базових знань самостійно отримувати нові знання для розв'язання завдань як теорії, так і практики.

Оцінювання знань студентів повинне спиратися на точнішу й ширшу, ніж традиційна, шкалу оцінок. Стобальна шкала оцінок дає змогу точно й аргументовано виявити рівень знань студентів. Треба лише так визначити критерії оцінювання, щоб оцінка 100 балів була такою ж рідкісною, як найвища оцінка на змаганнях зі спортивної гімнастики.

Деякі різновиди творчого навчання. Будь-яка гра або тренінг є моделями аргументації, котрі у понятійній формі репрезентують ділове спілкування, виражають предмет обговорення у відповідних структурах знання. Залежно від характеру гри акцент робиться на тих чи інших моментах усіх складових навчально-пізнавальної діяльності. Ділова гра (ДГ) – це відтворення діяльності суб'єктів господарчої діяльності та управлінців різного рівня. Під ДГ розуміється процес розробки і прийняття рішень в умовах поетапного багатокрокового уточнення необхідних факторів, аналізу інформації, що додатково надходить по ходу гри. На відміну від інших традиційних методів навчання, ДГ дає змогу точніше моделювати управлінську діяльність, виявляти проблеми і причини їх виникнення, розробляти варіанти розв'язання проблеми, оцінювати кожний з них, знаходити механізми здійснення.

Рольова гра (РГ) моделює суто управлінську діяльність. Тобто акцент у ній робиться на вмінні управляти людьми. Метою такої гри є вироблення у студентів таких умінь:

- спілкуватися на формальній і неформальній основах, ефективно взаємодіяти з колегами;
- проявляти якості лідера у спілкуванні з підлеглими;
- орієнтуватися у конфліктних ситуаціях, правильно їх розв'язувати;

- отримувати і переробляти необхідну інформацію, оцінювати, порівнювати і засвоювати її;
- приймати рішення у невизначених ситуаціях;
- розпоряджатися своїм часом, розподіляти роботу між підлеглими, давати їм необхідні повноваження, оперативно приймати організаційні рішення;
- проявляти ділові якості підприємця (ставити перспективні цілі, використовувати сприятливі умови, своєчасно змінювати організаційну структуру підприємства);
- критично оцінювати імовірні наслідки своїх рішень, вчитися на своїх і чужих помилках.

Для формування цих якостей у процесі навчання моделюються відповідні ситуації, котрі вимагають прийняття того чи іншого рішення. Потім проводиться аналіз гри, визначаються правильні й неправильні кроки. Характерними особливостями РГ є наявність управлінської системи, розподіл ролей, їхня взаємодія, формування ігрової команди.

Організаційно-діяльна гра (ОДГ), як правило, використовується для відпрацювання навичок для прийняття рішень щодо складних соціально-економічних і соціально-виробничих проблем. Така гра, звичайно, носить комплексний характер і потребує спільних зусиль фахівців різного профілю. Вона ґрунтується на вихідній інформації про стан соціально-економічної системи, що надається гравцям. Оскільки наданої інформації, як правило, не вистачає, гравці навчаються самостійно поповнювати її і лише потім приймати рішення. За допомогою ОДГ розглядаються кризові для системи ситуації. Вони включають кілька етапів:

- передігрова підготовка (діагностика стану системи, визначення кола проблем, стратегії гри, склад ігрових груп, пріоритети і болючі місця);
- початок гри (введення гравців у гру, спрямування їх на конкретні цілі й завдання);
- формування загальної ігрової концепції за допомогою «мозкового штурму» або дискусії, розбору попередніх результатів;
- узагальнення отриманих результатів.

Основні риси ОДГ: по-перше, в ній моделюється діяльність спеціалістів при розв'язанні складних комплексних проблем управління; по-друге, у процесі гри гравці можуть мінятися ролями; по-третє, загальною метою гравців є вироблення оптимальних рішень щодо висунутої проблеми (в цьому бере участь весь колектив гравців); по-четверте, рішення приймаються на багатоальтернативній основі.

Розумово-діяльна гра (РДГ) є різновидом організаційно-діяльних ігор. Вона є новою соціокультурною формою колективної роботи, колективного мислення, колективної діяльності. Гра є синтетичною формою життя, мислення і діяльності. Це життя змодельоване «у пробірці», але певною мірою є вільним життям, що спонукає до творчої ініціативи. Якщо людина включається у таку гру, то вона навіть «у пробірці» стає вільною людиною.

А якщо вона знає «смак» вільного творчого пошуку, то вже за жодних обставин не цуратиметься творчості, тобто залишиться вільною й надалі за будь-яких умов. Воля тут трактується як творча, нічим не обмежена думка. Саме в межах РДГ формується і розвивається творче мислення.

Функціонально-рольова гра (ФРГ) включає в себе елементи всіх раніше розглянутих ігор. Вона здійснює імітацію ситуацій, розробки рішень, індивідуальної та колективної діяльності. Гра будується за командним принципом. Її функціональна фабула, як правило, полягає в суперництві команд, виконанні кожним гравцем певної ролі. Залежно від типу завдання команди шукають спосіб розв'язання конфліктної ситуації з метою або перемоги, або досягнення консенсусу, або отримання оптимального рішення.

Висновки. Всі різновиди ділової гри поділяються за призначенням на навчальні ділові ігри (НДІ) і виробничі ділові ігри (ВДГ). Перші використовуються для навчання керівників, спеціалістів, робітників з метою розвитку практичних навичок і вмій при виконанні службових обов'язків, а другі – для відпрацювання системи управління реальним підприємством, розробки організаційного механізму втілення нових методів господарювання, прогнозування розвитку тощо.

Список використаних джерел

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економіки: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 1998. 280 с.
2. Загривий В.І. Формування у старшокласників пізнавального інтересу до економічних знань в позакласній роботі.: автореф. дис... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Інститут пед. АПН України. К., 1999. 20 с.
3. Якимович О.Н. Активізуючі методики навчання економічних дисциплін // Інноваційні методики навчання у професійно-технічній освіті: монографія / за ред. І.М. Козловської. Львів: Сполом, 2006. С. 151–162.

Коробай Ульяна, Якимович Ольга

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Обучение должно имитировать процесс исследования. Чтобы занятия учили творчеству, необходимо начинать их с постановки проблем и заканчивать выводами.

Между «началом» и «концом» необходимо формулировать гипотезы, проверять их и доказывать. Обучать необходимо, прежде всего, способам самостоятельного поиска знаний. Этот принцип возник на основе переноса опыта информационного поиска для исследований на процесс обучения. Исследователь должен знать правила накопления, классификации и

использования информации из любых источников. Обучать готовым знаниям менее эффективно, чем обучать способам их приобретения.

Ключевые слова: принцип неравномерности, шкала оценок, экономическое сознание.

Korobay Ulyana, Yakymovych Olga

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SOCIO-ECONOMIC KNOWLEDGE OF STUDENS

The training should simulate the research process. To teach classes creativity, it is necessary to start them with a statement of problems and conclude conclusions. Between "beginning" and "end" it is necessary to formulate hypotheses, check them and prove them. To teach first of all the ways of independent search of knowledge. This principle arose on the basis of the transfer of the experience of information search for research into the educational process. The researcher should know the rules for collecting, classifying and using information from any source. To train prepared knowledge less effectively than to teach how to acquire them.

Key words: unevenness principle, scale of assessments, economic consciousness.

УДК 378:37.047

Кузьма Юлія,
Якимович Тетяна

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті доводиться, що 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.

Ключові слова: післядипломна освіта, інтегративне мислення, модульне навчання.

Поставка проблеми. Компетентнісний підхід в освіті як сучасна інноваційна ідея розвитку освітнього простору є стратегією репрезентації знань. Доповнюють компетентнісний підхід в освіті орієнтації на освоєння в освітньому просторі певних моделей майстерності, культур, технологій і метапрограм як загальних підходів до життєдіяльності. Зрештою, освіта – це простір перетворення людини розумної у людину, яка пише. У філософії освіти цей концепт претендує на роль тієї фокусної точки, яка дозволить знайти золоту середину між практикою і теорією освіти, заново продумати поточні ідеї про освіту, її цілі та кращі способи досягнення тих цілей, повернення «назад до основ» [1]. Суть освітнього процесу в умовах компетентнісного підходу – створення ситуацій і підтримка дій, які можуть привести до формування тієї або іншої компетенції. Для підвищення інтеграційного рівня розвитку інтегративного мислення, критичних і евристичних здібностей необхідно створити відповідні психолого-педагогічні умови. Сформовані уміння інтегративного мислення дозволяють ефективно вирішувати професійні проблеми.

До сучасних підходів в освіті, професійної зокрема, відносять модульно-компетентнісні технології. Модульно-компетентнісний підхід передбачає поділ освітньої програми на окремі навчальні модулі, кожен з яких має внутрішню структуру. Модульне навчання забезпечує комплексне оволодіння необхідними компетенціями. Воно дає можливість:

– регулярно контролювати успішність освоєння будь-якого навчального модуля чи групи модулів на кожному кваліфікаційному рівні;

- отримати інтегровану оцінку роботи учня за кожним структурним елементом навчального модуля;
- забезпечити передбачуваність оцінки;
- активізувати навчальну роботу учнів, навчити самостійно управляти власним часом.

Освітня функція модульно-компетентнісного підходу навчання забезпечує систематизацію знань, коригування результатів навчальної діяльності. Переваги цієї системи у її гнучкості: для вивчення і засвоєння студент обирає ті модулі, з яких він не має відповідного кваліфікаційного підтвердження; підвищується мобільність студентів при переході з однієї навчальної програми на іншу; стимулювання студентів щодо якісного освоєння змісту професійної освіти; забезпечення об'єктивного визнання результатів навчання на основі уніфікованої шкали оцінювання; вимірювання і порівняння підсумків навчання в контексті різних кваліфікацій, освітніх програм і умов навчання.

Мета статті – дослідити вплив обраних навчальних технологій на характер післядипломної освіти, що на сьогодні фактично знаходиться поза увагою науковців та педагогів-практиків.

Виклад основного матеріалу. Найсуттєвішим, на нашу думку, є те, що навчальний процес підготовки педагогів повинен бути сконструйований таким чином, щоб в системі післядипломної освіти відбувалося удосконалення та поглиблення професійних знань, а не переучування спеціалістів (що, на жаль, практикується з ряду об'єктивних та суб'єктивних причин). Післядипломна освіта повинна розвивати професійні знання, коректувати їх згідно з вимогами часу. Для такого її функціонування необхідно забезпечити в загальноосвітніх та професійних навчальних закладах формування відповідної системи знань, навичок та умінь.

Підвищення професійних вимог до компетентності сучасного педагога та, відповідно, навчальних планів закладів базової та післядипломної освіти забезпечується оновленням теоретичних дидактичних положень та апробацією численних іноваційних технологій в сучасній педагогіці. Разом з тим, надзвичайно важливим моментом є дослідження ефективності не окремих прогресивних дидактичних підходів, а аналіз їх у взаємодії. Зокрема, раціональне поєднання диференційованого та інтегративного підходів у професійному удосконаленні педагогічних кадрів дає можливість значно підвищити їх фаховий рівень.

Важливою рисою для сучасного педагога є оперування системою інтегрованих різнопредметних знань, навичок та умінь: загальнопедагогічних, дидактичних, окремометодичних, предметних тощо. Це можливо забезпечити, якщо в процесі навчання та в період удосконалення післядипломної освіти цілеспрямовано формуються ті основні структурні елементи та відношення, які готують педагогічних

працівників до сприйняття як нових професійних знань, так і переструктурування чи перегляду знань, отриманих в процесі навчання.

Багаторічне панування суто предметного підходу до змісту освіти та однобічна диференціація знань привели до певної еkleктичності у системі педагогічної освіти. Якщо в рамках окремих методик розвивалися процеси систематизації та внутрішньопредметної інтеграції, то цілісність педагогічних знань не відповідала реально існуючим потребам суспільства. Однак формування системності знань педагогічних працівників, вміння застосовувати різні методи роботи, розуміння сутності зв'язків складних інноваційних педагогічних систем є необхідною умовою підвищення кваліфікації педагогів.

Особливо важливим є той факт, що значна частина педагогів, які закінчили навчальні заклади давніше, отримала базову педагогічну освіту, яка орієнтувала на цінності та зміст знань, які вже не є актуальними сьогодні.

Висновки. Інтегративний підхід у педагогічній освіті спрямований не лише на виконання своїх основних функцій (формування і корекція цілісної системи професійних знань), але електронна пошта може стати засобом координації між отриманою базовою освітою та вимогами сучасної післядипломної освіти. Для впровадження інтегративних процесів необхідно розглянути способи інтеграції: основну сукупність педагогічних дій, орієнтованих на розвиток тієї чи іншої форми інтеграції. Таким чином, органічне поєднання інтегративного та компетентнісного підходів є одним з дійових засобів підвищення ефективності післядипломної освіти.

Список використаних джерел

1. Клепко С.Ф. Ідеал освіченості для людини у ХХІ ст.; метаосвіта// Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. 2012. № 992. С. 29–35.
2. Кривоносова В.А. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів англійської мови з використанням інформаційних технологій // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка №1 (188), 2010. С. 224–231.
3. Мисик О.С. Теоретичні засади педагогічної інноватики. // Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції (11 жовтня 2007 р.). Хмельницький: ХГПА, 2007. 309 с.

Кузьма Юлія, Якимович Тат'яна

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье указывается, что компетентностный подход отображает интегральное проявление профессионализма, в котором объединяются элементы профессиональной и общей культуры (уровень образования достаточный для самообразования и самостоятельного

решения познавательных проблем), опыта деятельности и творчества, что конкретизируется в определенной системе знаний, умений, готовности к профессиональной деятельности. Этот подход ориентируется на профессиональную компетентность как качество личности будущего специалиста, которое характеризует уровень его интеграции в среду профессиональной деятельности.

***Ключевые слова:** последипломное образование, интегративное мышление, модульное обучение.*

Kuzma Julia, Yakimovich Tetyana

COMPETENTLY APPROACH TO FORMING PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE PEDAGOGES

The article states that the competence-based approach reflects the integral manifestation of professionalism, which combines elements of professional and general culture (the level of education is sufficient for self-education and independent solution of cognitive problems), experience and creativity, which is specified in a certain system of knowledge, skills, readiness for professional activities. This approach focuses on professional competence as the quality of the personality of the future specialist, which characterizes the level of its integration into the professional environment.

***Key words:** postgraduate education, integrative thinking, modular training.*

УДК 378-057.87:371.27:378.014.25

*Кухта Марія,
Чейнеш Іванна,
Русин Євген*

ОСОБЛИВОСТІ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкриті окремі аспекти контролю навчальних досягнень як засобу забезпечення якості знань і практичної професійної підготовки студентів у контексті європейських підходів до вищої освіти. Особливості контролю розглядаються з точки зору уніфікації критеріїв якості освітніх послуг щодо готовності вищих навчальних закладів до забезпечення академічної мобільності й фахової конкурентоспроможності студентів на європейському освітньому просторі та ринку праці. Сформульовані рекомендації з удосконалення форм контролю в системі ЄКТС та подолання чинників, що стримують їх просування в педагогічному процесі.

Ключові слова: *контроль знань, якість вищої освіти, професійна конкурентоздатність, академічна мобільність, освітній простір.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Інтеграційні процеси в сфері освіти, в тому числі й української, суттєво сприяють підвищенню якості, ефективності й доступності освітніх послуг та їх уніфікації в межах формування глобального освітнього простору. Завдяки уніфікації методологічних підходів до вищої освіти й професійної підготовки українські студенти отримали можливість виїжджати до закордонних університетів, з якими у вітчизняних вишів є відповідні угоди про співпрацю, та здобувати освіту за програмами подвійного диплома. Водночас варто наголосити, що найбільш не стандартизованою, на думку багатьох дослідників, виглядає система контролю та оцінювання якості знань студентів. Постає питання про більш широке дотримання вищими навчальними закладами європейських підходів до якості вищої освіти та їх упровадження в процес професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема контролю навчальних досягнень студентів – одна з найактуальніших у сучасній педагогічній теорії та практиці вищої школи, що засвідчують численні праці як українських, так і зарубіжних вчених (А.Алексюк, С.Архангельський, Ю.Бабанський, О.Безносюк, В.Безпалько, В.Бочарнікова, І.Булах, Л.Добровська, В.Ільїна, Е.Лузік, М.Махмутов, О.Мокрова, І.Романюк, Н.Тализіна). Їх наукові розвідки дозволяють констатувати: контроль у системі дидактичних засобів є системотворчим

засобом кваліфікованого педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів і забезпечення якості освіти.

Зокрема С.Вітвицька зазначає, що категорія контролю має кілька значень. Наприклад, в дидактиці його тлумачать як нагляд, спостереження і перевірку успішності студентів [3].

Правильне структурування дидактичних засобів і форм контролю в системі педагогічної діагностики, вважає К. Інгекамп, є суттєвим чинником підвищення якості навчання, що дозволяє забезпечувати міцність знань усім, без винятку, студентам, своєчасно виявляти слабких і допомагати їм, підтримувати обдарованих, розвивати в них науковість, творчість та креативність [4].

О.Тарнопольський переконує в тому, що контроль і самоконтроль мають супроводжувати будь-яку навчальну діяльність [6].

Поліпшення якості контролю навчальної роботи студентів, об'єктивна оцінка їхніх знань – важливий засіб управління навчальним процесом, оскільки для педагогічно грамотного визначення мети подальшого навчання і перспективного прогнозування необхідно бачити реальну картину рівня засвоєння навчального матеріалу. З цією метою В. Ляудіс радить структурувати зміст навчальної дисципліни у вигляді практичних завдань, які за рівнем складності співвідносяться з видами пізнавальної діяльності студентів:

- асоціативної (незалежність від змісту й ситуації);
- простої формальної (зміст залежить від ситуації і представляється в точній формі);
- складної формальної (така ж, як проста формальна, але є залежність від ситуації у внутрішньому контексті знання);
- неформальної (залежність від змісту й ситуації, які чітко не виражені) [5, с.24].

Варто додати, що структуровані в такий спосіб знання легко контролюються й коригуються на різних етапах засвоєння й відтворення.

Отже, контроль знань студентів – один з невід'ємних компонентів процесу оволодіння знаннями і засобом підвищення якості освіти. Введення в практику вищої школи України європейської системи оцінювання знань ЄКТС свідчить про існуючий пошук нових підходів до організації контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Мета статті – розкрити особливості контролю навчальних досягнень як засобу забезпечення якості знань і практичної професійної підготовки студентів у контексті європейських підходів до вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування єдиного світового освітнього простору і такого ж ринку праці відбувається через зближення підходів різних країн до організації освітнього процесу та уніфікації, стандартизації й сертифікації професійної підготовки.

Реалізації зазначених підходів сприяє Болонський процес, в документах якого підкреслюється:

– студенти Європи мають потребу і право на навчання для здобуття ступенів, що визнаються в Європі, а не тільки в країнах (регіоні), де їх здобуто;

– головною відповідальністю навчальних закладів та установ європейської вищої школи є гарантування того, що вони роблять усе можливе для надання однаково високого рівня кваліфікації своїм студентам [2, с. 77].

Загалом Болонською декларацією посилено акцент на систему контролю якості освіти і взято курс на зближення стандартів і процедур оцінки. Однією з вимог Болонської декларації є забезпечення якості освіти та методів оцінювання якості знань відповідно до вимог запровадження ЄКТС (європейської кредитно-трансферної системи контролю знань).

Важливо підкреслити, що в європейському контексті під поняттям «якість вищої освіти» слід розуміти не стільки констатацію рівня здобутих особою знань та вмінь, а більш конкретну особистісно-професійну комплексну характеристику, що «відображає діапазон і рівень освітніх послуг, які надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави. Якісна освіта повинна давати можливість кожному індивіду, залежно від його інтересів і можливостей, здобувати повноцінну безперервну освіту відповідного рівня в усіх її формах» [2, с.116].

Разом з тим, одним з основних завдань успішного запровадження академічної мобільності є належний рівень якості надання освітніх послуг вищими навчальними закладами студентам.

Однією з особливостей якісної освіти в сучасних умовах є академічна мобільність, що, за документами ЮНЕСКО, означає певний період навчання, викладання чи дослідження в країні, віддаленій від місця постійного проживання студента, обмежений у часі та передбачає повернення студента додому по завершенні процесу навчання. Академічна мобільність не передбачає міграцію з однієї країни в іншу [8].

В окремих дослідженнях академічна мобільність розглядається як інтегрована особистісна характеристика, що полягає в здатності долати мовні бар'єри й оперативно реагувати на зміну освітнього середовища й соціуму для досягнення власних цілей [1].

Порівняльний аналіз наведених визначень дозволяє констатувати: в першому випадку академічна мобільність означає процес, обмежений у часі, в другому – важливу особистісну якість студента, що прагне здобути якісну професійну підготовку. Професійну мобільність особистості характеризують такі компоненти: функціональні метапрофесійні якості (окрема професія), поліфункціональні метапрофесійні якості (охоплюють групу професій), екстрафункціональні метапрофесійні якості (забезпечують загальну спрямованість професійної діяльності) [7, с.185].

Професійна мобільність передбачає володіння фахівцем компетенціями, що уможливають гнучкість, швидку орієнтацію в професії, конкурентоздатність на ринку праці, готовність до підвищення

кваліфікації, перекваліфікації та самоосвіти. Чинниками, що актуалізують ці вимоги, є: інноваційні процеси в суспільстві; швидке старіння знань; залежність успішності в житті від рівня освіти і професії; динамічність і швидкозмінність вимог на ринку праці; поява нових професій і зникнення застарілих.

Наведені вище дефініції виводять нас на ще одну особливість якості професійної підготовки сучасних студентів, що виражається в рівні володіння іншомовною культурою і здатністю до міжкультурної комунікації, без яких, на думку дослідників, академічна мобільність територіально обмежується або й унеможлиблюється.

Міжкультурна комунікація забезпечується відповідною компетентністю, яка дозволяє спілкуватися в міжкультурному контексті, адекватно себе поводити в ситуаціях зіткнення з представниками інших культур [9, с.264].

У свою чергу міжкультурна компетенція розглядається як частина іншомовної комунікативної компетентності та визначається відповідністю комунікативної та мовної поведінки в ситуаціях зіткнення з діями, позиціями та очікуваннями представників інших культур. Визначальними характеристиками міжкультурної компетенції називають здатність встановлювати й зберігати позитивні стосунки з представниками чужих культур, уміння ефективно спілкуватися з ними при найменшій втраті і викривленні інформації і, як результат, досягати бажаного рівня згоди та співпраці.

Щоб досягти такого стану, коли можливість вільного вибору, місця і часу навчання, а в майбутньому й сфери професійної діяльності, стане для студента об'єктивною реальністю, національним освітнім системам потрібно пройти складний шлях модернізації. Фахівці радять, насамперед, уніфікувати національні й міжнародні класифікатори професій, їх функціональні параметри, критерії оцінок освітньо-кваліфікаційного рівня, однозначність підходів до нормативної і варіативної складових змісту підготовки у кожному напрямі і спеціальності, тотожність навчальних планів за обсягами і характером практичної підготовки, адекватність в організації технологій її проведення, структурі засобів державної діагностики знань студентів на одних і тих самих освітніх ступенях, створення міжнародної нормативно-правової бази здійснення цього руху.

На сучасному етапі головне завдання вищого навчального закладу полягає в тому, щоб у порівняно короткий термін у студента були сформовані якості конкурентоздатної особистості й він міг успішно конкурувати на ринку праці.

Висновки. Таким чином, контроль навчальних досягнень студентів у контексті європейських підходів до вищої освіти характеризується комплексом особливостей, що забезпечують професійну конкурентоздатність на європейському ринку праці, академічну мобільність

студентів, опанування іншомовною культурою як готовністю до міжкультурного діалогу.

Правильно організований контроль дозволяє кваліфіковано керувати пізнавальною діяльністю студентів, визначати рівень засвоєння знань, здійснювати їх корекцію. При цьому слід дотримуватися таких вимог:

- недопущення розбіжностей між завданнями, що виносяться на контроль, та програмою дисципліни;
- забезпечення відкритості контролю через ознайомлення студентів на початку вивчення дисципліни з навчальною програмою, метою та очікуваними результатами навчання, формами діагностики і критеріями оцінювання;
- подолання елементів суб'єктивізму в оцінюванні знань;
- забезпечення належних умов вивчення програмного матеріалу і підготовки до контрольних заходів шляхом їх розмежування за змістом і у часі.

Необхідні такі структурні перетворення: модернізація системи контролю якості підготовки фахівців, використання європейських стандартів якості, участь у європейській системі гарантування якості у вищій освіті.

Список використаних джерел

1. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науково-освітній простір. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/>
2. Болонський процес у фактах і документах / упор.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. К.: вид-во ТДПУ, 2006. 520 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посібн. для студ. магістратури. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
4. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
5. Ляудис В.А. Методика преподавания психологии: учебн. пособ., 3-е изд. испр., допол; М.: изд-во УРАО, 2000. 128 с.
6. Тарнопольський О.Б. Методика обучения иностранному языку на курсе технического вуза. К.: Вища школа, 1989. 160 с.
7. Сушенцева Л.Л. Теоретико-методологічні засади формування професійної мобільності: майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 12.00.01 Київ, 2012. 559 с.
8. World Conference on Higher Education 2009 (WCHE): the new dynamics of higher education and research for societal change and development: conference paper/UNESCO; ed. By S. Halimi. Paris, UNESCO Headquarters, 2009. P. 5.
9. Kim Y. Intercultural Communication Competence: A Systems-Theoretic View // Ting-Toomey S., Korzenny F. (eds.) Cross-cultural Interpersonal Communication. Newbury Park: Sage, 1991. P. 259 – 275.

Кухта Мария, Чейпеш Иванна, Русин Евгений
ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В
КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКИХ ПОДХОДОВ К ВЫСШЕМУ
ОБРАЗОВАНИЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

В статье раскрыты отдельные аспекты контроля учебных достижений как средства обеспечения качества знаний и практической подготовки студентов в контексте европейских подходов к высшему образованию. Особенности контроля рассматриваются относительно унификации критериев качества образовательных услуг и готовности высших учебных заведений к обеспечению академической мобильности и профессиональной конкурентоспособности студентов в европейском образовательном пространстве и рынке труда. Сформулированы рекомендации по усовершенствованию форм контроля в системе ЕКТС и преодолению факторов, препятствующих их внедрению в педагогическом процессе.

Ключевые слова: *контроль знаний, качество высшего образования, профессиональная конкурентоспособность, академическая мобильность, образовательное пространство.*

Kukhta Maria, Chypesh Ivanna, Rusin Yevhen
PECULIARITIES OF STUDENTS' KNOWLEDGE CONTROL IN THE
CONTEXT OF EUROPEAN APPROACHES TO HIGHER EDUCATION
AND PROFESSIONAL PREPARATION

The article reveals some aspects of controlling academic achievements as a means of ensuring the quality of knowledge and practical training of students in the context of European approaches to higher education. The peculiarities of control are disclosed in terms of unification of the criteria for the quality of educational services regarding the readiness of higher education institutions to ensure academic mobility and professional competitiveness in the common European educational space and labor market. Recommendations for improving the forms of control in the ECTS system and overcoming the factors hindering their promotion in the pedagogical process are formulated.

Key words: *knowledge control, higher education quality, professional competitiveness, academic mobility, educational space.*

УДК 377.013.77.017-057.87:17](477)

Ларіна Тетяна

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз щодо формування соціальної відповідальності у контексті професійної мотивації студентів коледжів. Доведено актуальність досліджуваної проблеми в аспекті професійної підготовки з метою становлення мобільності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Висвітлено психолого-педагогічні складові досягнення успішної результативності студентів коледжів.

Ключові слова: соціальна відповідальність, професійна мотивація, студенти коледжів.

Постановка проблеми. Фахівець сучасності перебуває у динамічно-діалектичному взаємозв'язку між особистісним розвитком та професійним становленням. Успішна результативність у навчанні студентів спонукає до розвитку професійної мотивації та є підґрунтям формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців. Конкурентоспроможний та мобільний на ринку праці фахівець є найбільш здатним до реалізації професійного самоствердження у відповідних соціально-економічних умовах розвитку держави. Як відомо, реалії сьогодення впливають на формування соціальної відповідальності у контексті професійної мотивації студентів коледжів, тобто особистісно-професійний розвиток у процесі їхньої фахової підготовки взаємодіє із вимогами на ринку праці. Отже, актуальності набуває прогностично-результативний підхід до питання професійного навчання майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання формування соціальної відповідальності студентів є предметом дослідження багатьох науковців (О. Грішнова, О. Лободинська, Н. Ткаченко, Л. Шевченко, Н.Ушакова та ін.). У процесі навчання студентів у вищих закладах різних типів акредитації науковці розглядають соціальну відповідальність як основу формування особистісного професіоналізму, мобільності та конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Так, Т. Лункіна [7] вважає соціальну відповідальність основою формування всебічно розвинених, високоморальних громадян у вищих навчальних закладах.

О. Грішнова [1] вважає базисом соціальної відповідальності вищих навчальних закладів надання високоякісних і затребуваних суспільством навчальних послуг. Науковець акцентує увагу на тому, що соціальна

відповідальність має закладатись ще з часів учнівства і студентства кожної людини, яка в майбутньому стане відповідальним працівником.

Іншою невід'ємною складовою, що спонукає, спрямовує й регулює фахове навчання студентів, є цілеспрямований розвиток їхньої професійної мотивації. Актуальність цього питання висвітлена у наукових працях Л. Божович, Н. Власової, С. Занюк, В. Ключко, Г. Костюк, О. Кочарян, К. Левківського, О. Пінської та ін.

Розглядаючи мотивацію як стратегію досягнення відповідного рівня професіоналізму майбутнього фахівця, науковці І. Хом'юк, М. Ковальчук [11] вважають, що формування відповідного мотиваційного ядра трудової активності здійснюється через зміни в структурі ціннісних орієнтацій та інтересів студентів. На думку науковців, саме розвиток професійної мотивації є однією з умов формування їхньої професійної мобільності.

О. Пінська [10] відзначає вплив професійної мотивації на ефективність навчання, а таким чином і на оволодіння професією.

Досліджуючи питання професійної мотивації, І. Ляшенко [8] акцентує увагу на тому, що підвищенням рівня підготовки сучасних фахівців до успішної конкурентоспроможної професійної діяльності є розвиток професійної мотивації студентів.

Отже, аналізуючи різні наукові дослідження та публікації, слід зазначити, що значна увага приділяється науковцями окремо як формуванню соціальної відповідальності, так і професійної мотивації студентів у процесі навчання. Але недостатньо дослідженим залишається питання формування соціальної відповідальності у контексті професійної мотивації студентів коледжів, що є актуально-перспективним питанням сьогодення.

Метою статті є теоретичний аналіз формування соціальної відповідальності у контексті професійної мотивації студентів коледжів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги ринку праці, в основі яких є конкурентоспроможність молодших фахівців, передбачають наявність відповідної комплексно-професійної підготовленості. Соціально відповідальні фахівці схильні до гнучкої взаємодії щодо виробничих відносин і високої продуктивності праці.

Саме відповідальні відносини формують простір визначеності в системі взаємодії різних соціальних суб'єктів за умов крайньої нестабільності, стають підґрунтям упорядкованості і стабілізації ситуації, передумовою виходу із кризових станів. У зв'язку з тим, що значущість соціальної відповідальності в українському суспільстві є високою, сьогодні спостерігається підвищений інтерес до дослідження сутності й природи цього феномену, його проявів з боку різних соціальних суб'єктів, від наслідків діяльності і взаємодії яких залежить сучасний стан і можливості розвитку і суспільства, і людини [2, с. 181].

Необхідність надати відповіді на виклики сучасності, які постають перед кожною державою, суспільством, людиною, акцентує потребу у

підвищенні, зміцненні відповідальності усіх суб'єктів соціальних відносин за результати своєї діяльності і взаємодії, передбаченні їх наслідків щодо самої людини, кожного соціального суб'єкта, а також впливу на навколишнє середовище в цілому [2, с. 181].

Важливо відзначити, що ціннісні пріоритети у взаємозв'язку із установленими нормами та правилами поведінки у колективі та на робочому місці визначають певне особистісне ставлення фахівця до професійної діяльності.

Соціальна відповідальність людини реалізується в тому, що вона всі свої дії має здійснювати відповідно до правових або морально-етичних норм суспільства, враховуючи не лише власні інтереси, але й інтереси інших суб'єктів, розуміючи, що безвідповідальність у діях може призвести до негативних наслідків [2, с. 58–59].

Зовнішні приписи, правила, норми, що зовні, зі сфери моралі вимагають соціальної відповідальності, не досягають своєї мети, коли відсутні внутрішня цінність та розуміння відповідальності, а також коли в людини не розвинені переконання і мотиви до відповідальної діяльності [2, с. 32]. При цьому вкрай важливо усвідомити, що соціальна відповідальність того чи іншого суб'єкта управління буде найбільш ефективною тоді, коли не щось ззовні буде змушувати до такої відповідальності, а коли вона базується на внутрішніх цінностях і внутрішньому переконанні кожної особистості, яка реалізує свою функціональну дію в межах посадових обов'язків [2, с. 38].

На думку Т. Лункіної, соціальна відповідальність є важливим чинником перетворення отриманих у процесі навчання знань у переконання, систему поглядів на навколишній світ, на себе і своє місце у цьому світі, удосконалення себе як фахівця та особистості [7, с. 146].

Не менш важливим є той факт, що позитивне ставлення до майбутньої професії впливає певним чином на здатність студентів долати труднощі в навчальній діяльності [4, с. 31].

Одним із важливих компонентів соціальної відповідальності є рівень сформованості особистісних морально-етичних якостей студентів та їх відповідний прояв у соціумі.

У характеристиці соціально відповідальної людини важливою є оцінка ступеню її відповідальності. Це обумовлено тим, що людина є не запрограмованим лише на відповідальну поведінку роботом. Свої дії вона здійснює під впливом різноманітних обставин, тому в одних випадках вона може поводитися більш відповідально, а в інших – менш відповідально. Вона може відповідально ставитися до членів родини і безвідповідально до держави. Однак, якщо у людини присутні базові моральні засади відповідальності, такі, як совість, чесність, обов'язок, то в більшості випадків у своїх діях вона буде чинити відповідально [2, с. 62].

Таким чином, рушійною силою щодо здійснення успішної фахової підготовки студентів насамперед є розвиток мотиваційної сфери з наступним формуванням їхньої соціальної відповідальності.

Слід зазначити, що саме у контексті професійної мотивації студентів коледжів набуває сенсу формування соціальної відповідальності. Оскільки успішна результативність навчання майбутніх фахівців на основі позитивної мотивації сприятиме формуванню соціальної відповідальності.

Структура мотивів студента, що формується в період навчання, є стрижнем особистості майбутнього фахівця [3, с. 422].

В. Ключко [4, с. 30] зауважує, що стан професійного мотиву відображається на успіхах у навчанні студентів.

Правильне виявлення професійних мотивів, інтересів і схильностей є важливим прогностичним чинником задоволеності професією в майбутньому. Ставлення до майбутньої професії, мотиви її вибору є надзвичайно важливими чинниками, що зумовлюють успішність професійного навчання [3, с. 415].

Від усвідомлення особистістю відповідальності за свій образ мислення, свої рішення і дії у визначальній мірі залежить ступінь і спрямованість відповідальності тих угруповань – більш широких соціальних осередків – суб'єктів, до яких входить людина і в яких вона самореалізує свої глибинні ціннісні установки та мотиви, коли бере участь у сумісно-розділеній діяльності [2, с. 30-31].

Мотиви вибору професії у взаємозв'язку з ціннісними пріоритетами особистості студента суттєво впливають на результативність професійного навчання майбутніх фахівців.

Успішність навчання у навчальному закладі залежить від мотиваційної складової, адже мотивація досягнення підвищує навчальну активність [9, с. 24].

Різниця в мотивах навчання студентів визначається низкою чинників. Серед них, у першу чергу, виділяють: напрям професійної підготовки студентів вузу, провідну стратегію поведінки в навчально-професійній діяльності досягнення успіху (запобігання невдачам), внутрішню або зовнішню спрямованість на процес навчання [5, с. 11].

На думку О. Кочарян [5, с. 14], найпродуктивнішими є внутрішні мотиви, які відображають особистісний рівень регуляції навчальної діяльності (саморегуляції) та професійні мотиви, які виконують роль створення взаємозв'язку навчальної діяльності із майбутньою професійною діяльністю.

В. Мельник [9, с. 24], досліджуючи питання професійної мотивації студентів, робить висновок про те, що «сильні» і «слабкі» студенти відрізняються один від одного, в основному, не за рівнем інтелекту, а за вмотивованістю до діяльності, за тим, в якій мірі у них розвинена професійна мотивація. Вона складається з оцінювання студентами різних сторін навчального процесу, його змісту, форм, способів організації, з точки

зору їхніх особистих потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати з цілями навчання.

На шляху професіоналізації майбутнього фахівця відбуваються вагомі зміни в його мотиваційній сфері, причому важливим етапом є момент «прийняття» професії і отримання особистісного «вищого» смислу в майбутній професійній діяльності. Тоді навчальна діяльність студента отримує для нього більшу привабливість й стимулює його активність в отриманні знань саме в цій професії [5, с. 17].

Висновки. Таким чином, формування соціальної відповідальності у контексті професійної мотивації студентів коледжів актуалізує стимулювання розвитку саморефлексії у процесі їхнього фахового навчання. Успішність навчання визначає професійна мотивація, яка є рушійною силою у становленні конкурентоспроможності майбутнього фахівця. Сучасні вимоги ринку праці також спонукають і спрямовують фахове навчання студентів коледжів до свідомої соціально відповідальної професіоналізації.

Перспективи подальших розвідок полягають у здійсненні компаративного аналізу, зокрема, в аспекті досліджуваної психолого-педагогічної проблеми.

Список використаних джерел

1. Грішнова О. Соціальна відповідальність університетів України: порівняльний аналіз та основні напрями розвитку. *Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Економіка*. Київ, 2014. № 5 (158). С. 47–49.
2. Дейч М. Становлення та розвиток багаторівневої системи соціальної відповідальності: управлінський аспект : монографія. Донецьк : НАН України, Ін-т економіки пром-сті, 2014. 352 с.
3. Дуб В., Галян І. Навчально-професійна мотивація майбутніх педагогів як складова їх професійного становлення. *Науковий вісник Львівського державного університету. Серія психологічна*. Львів, 2012. Вип. 2 (2). С. 415–423.
4. Клочко В., Коломієць А. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей: монографія. Вінниця : ВНТУ, 2012. 188 с.
5. Кочарян О., Фролова Є., Павленко В. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. Харків: Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського. Харків. авіац. ін.- т, 2011. 40 с.
6. Лободинська О. Формування соціальної відповідальності у випускників ВНЗ, як чинника успішного працевлаштування. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2013. Вип. 2. С. 36–38.
7. Лункіна Т. Формування соціальної відповідальності у вищих навчальних закладах України. *Науковий вісник Херсонського державного*

університету. Серія: Економічні науки. Херсон, 2015. Вип. 12. Ч. 2. С. 145–147.

8. Ляшенко І. Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності. *Народна освіта*. 2013. Вип. 1 (19). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1076 (дата звернення: 14.09.2018).

9. Мельник В., Трофименко О. Мотивація до навчання – невід’ємна складова освітнього процесу в коледжі. *Освіта. Технікуми, коледжі*. 2015. Вип. 3 (38) С. 24–26.

10. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів: наук.-метод. зб. Проблеми трудової і професійної підготовки. Слов’янськ : СДПУ, 2009. Вип. 14. С. 111–115.

11. Хом’юк І., Ковальчук М. Професійна мотивація як засіб забезпечення професійної мобільності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 4–5 (14–15). С. 305–312.

Ларина Татьяна

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ

В статье осуществлён теоретический анализ формирования социальной ответственности в контексте профессиональной мотивации студентов колледжей. Доказана актуальность исследуемой проблемы в аспекте профессиональной подготовки с целью становления мобильности и конкурентоспособности будущих специалистов. Освещены психолого-педагогические составляющие достижения успешной результативности студентов колледжей.

Ключевые слова: *социальная ответственность, профессиональная мотивация, студенты колледжей.*

Larina Tetiana

FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL MOTIVATION THE STUDENTS OF COLLEGES

The theoretical analysis of formation of social responsibility in the context of professional motivation the students of colleges is realized. Actuality of investigated problem in the aspect of professional training with the aim of mobility and competitiveness of future specialists is proved. Psychological and pedagogical components to attain successful effectiveness are presented.

Key words: *social responsibility, professional motivation, the students of colleges.*

УДК 371.134:347.96

Ляшенко Олена,
Попадич Олена

ДО ПИТАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті досліджено окремі аспекти особливостей формування організаційної культури майбутніх юристів. З'ясовано, що організаційна культура є основою професійної культури фахівця; запропоновано визначення поняття «організаційна культура майбутнього юриста»; обґрунтовано, що структура організаційної культури юристів формується при безпосередньому щоденному зіткненні з правовими явищами. Доведено, що на процес формування організаційної культури майбутніх юристів вирішальний вплив здійснює сукупність розглянутих нами взаємодіючих чинників.

Ключові слова: організаційна культура, майбутні юристи, формування організаційної культури.

Постановка проблеми. Сучасний стан міжнародних зв'язків України в різноманітних сферах життєдіяльності, вихід її у європейський та світовий простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають певних трансформацій у професійній підготовці майбутніх фахівців права у закладах вищої освіти. Перед сучасними педагогами стоїть нелегке завдання – брати активну участь у процесі формування професіоналізму майбутніх фахівців будь-якої сфери, в тому числі і юридичної галузі. Майбутній юрист повинен керуватися соціальними, професійними, діловими, психологічними та педагогічними якостями, які згодом інтегруються у процес формування організаційної культури юриста. Тому сьогодні потрібен пошук додаткових можливостей підвищення якості формування організаційної культури майбутніх юристів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні основи формування професійних якостей майбутніх юристів розкриті в наукових працях М. Ануфрієва, С. Белічевої, Л. Беляєвої, А. Буданова, П. Біленчука, І. Бризгалова, Г. Гребенькова, С. Гусарева, А. Кобликова, А. Опусова, С. Пелипчука, О. Скакуна, С. Сливки, О. Тихомирова, М. Щербаня, О. Шмоткіна, Г. Яворської та ін. Проте доводиться констатувати відсутність узагальнювальних досліджень щодо особливостей формування організаційної культури у процесі фахової підготовки майбутніх юристів.

Мета статті – дослідити окремі аспекти особливостей формування організаційної культури майбутніх юристів та обґрунтувати, що структура

організаційної культури юристів формується при безпосередньому щоденному зіткненні з правовими явищами.

Виклад основного матеріалу. Стрімкий розвиток суспільства і держави вимагає від майбутніх юристів жорсткої самоорганізації, у зв'язку з чим виникає потреба у формуванні організаційної культури майбутніх юристів. Варто зазначити, що «юрист – це спеціаліст, який має юридичні знання, причому не загальні відомості з права і держави, а професійні, тобто фундаментальні та спеціалізовані знання» [2, с. 187].

Будь-яка діяльність, що здійснюється у соціальному середовищі, повинна розглядатися як соціальне явище та визначати практичну цінність для певної групи суб'єктів (суспільства в цілому). Тому, характеризуючи юридичну діяльність, необхідно керуватися тим, що вона здійснюється у досить специфічному соціальному середовищі та спрямована лише на ті об'єкти, які перебувають під захистом права як певна система соціальних цінностей [1, с.58].

Юрист повинен мати певні особисті, організаційні і професійні якості. Так, І. Бризгалов виділяє такі якості в різних сферах діяльності, які, в свою чергу, притаманні і організаційній культурі юриста: у соціальній сфері – намагання встановити істину, справедливість; у пошуково-пізнавальній сфері – спостережливість, уважність; у сфері реконструктивно-конструктивної діяльності – вміння всебічно аналізувати отриману інформацію, формулювати гіпотези; творчий, оригінальний підхід до розв'язання завдань; проникливість; у сфері засвідчувальної діяльності – розвинене письмове мовлення; вміння швидко узагальнювати інформацію; у сфері організаційної діяльності – самодисциплінованість, цілеспрямованість; у сфері комунікативної діяльності – емоційна врівноваженість; тактовність; уміння чітко формулювати свої думки [3, с. 27].

Визначень поняття «організаційна культура» багато. Так, Г. Гребеньков вважає, що «культура – це система відносин, дій і артефактів, що витримує іспит часом і формує в членів даного культурного суспільства досить унікальну, загальну для них, психологію» [4, с. 27]. На думку М. Щербаня: «Організаційна культура – це набір прийомів і правил вирішення проблем зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції працівників, правил, що виправдали себе в минулому і підтвердили свою актуальність» [6, с. 83]. За С. Гусаревим «організаційна культура – це набір переконань, цінностей і засвоєних способів вирішення реальних проблем, що сформувався за час життя організації і має тенденцію прояву в різних матеріальних формах і в поведінці членів організації» [5, с. 194].

Ми погоджуємося з тим, що організаційна культура – це «філософські та ідеологічні уявлення, цінності, переконання, вірування, очікування, аттїтюди і норми, які пов'язують організацію (у нашому випадку – юридичну) в єдине ціле і розділяються її членами» [3, с. 24].

Пропонуємо визначення, яке використовуватимемо у нашому дослідженні: «Організаційна культура юриста – це не окремий, самостійний вид загальної (соціальної) культури, а категорія, яка в основному визначається певними видами культури (інтелектуальною, моральною, естетичною, психологічною, особистою культурою тощо)».

На нашу думку, сьогодні викладачі у закладах вищої освіти повинні бути у постійних пошуках нових форм, шляхів і засобів, які б сприяли ефективному формуванню професійно значущих якостей майбутніх юристів, серед яких одну з найважливіших займає саме організаційна культура.

Ми вважаємо, що рівень організаційної культури юриста безпосередньо залежить від його професійних знань, умінь та навичок. Хоча характер професійної діяльності накладає свій відбиток на організаційну культуру особи і, навпаки, організаційна культура майбутнього юриста є стрижнем майбутньої професійної культури.

Основні функції організаційної культури юриста зводяться до того, що вона є компонентом юридичної етики, підґрунтям культури професійних дій, слугує основою професійно-етичної поведінки [7, с. 249]. Однією з основних функцій організаційної культури юриста є подальше вдосконалення високих моральних якостей людини, формування у неї потреби безумовного дотримання соціальних правил. Формування організаційної культури юриста є одним із головних напрямів діяльності закладів вищої освіти в активізації правового та організаційного виховання студентів – майбутніх юристів. Організаційна культура майбутнього юриста передбачає обов'язкове перетворення правових знань, ідей в особисту переконаність [8, с. 147]. Ця переконаність здійснює прямий вплив на вольову діяльність людини, на прийняття нею рішень, утримання від протиправних дій. Організаційна культура юриста – необхідна умова формування моральних якостей людини і проявляється вона передусім в його діях, поглядах, судженнях.

Формування організаційної культури юриста передбачає творчий розвиток особистості майбутнього фахівця, оскільки для особистісного розвитку майбутнього юриста нагальною є якість поєднання професійних, естетичних та морально-етичних інтересів.

Нами встановлено, що на процес формування організаційної культури майбутніх юристів вирішальний вплив здійснює сукупність взаємодіючих чинників: безпосередні умови життя і навчання; організована система освіти й виховання; засоби масової комунікації тощо.

Під час дослідження ми виявили, що структура організаційної культури юристів формується при безпосередньому щоденному зіткненні з правовими явищами. До структури організаційної культури юриста входять: правосвідомість, установки впевненості, мотиви, інтереси, саморегламентація і здатність до саморегуляції, поведінка, заснована на знанні способів правової дії, творчому і свідомому ставленні до юридичної

практики, вмінні реалізувати права і свободи, виконанні обов'язків, символах та традиціях юриспруденції. І все це необхідно сформувавши у студентів-юристів у процесі фахової підготовки.

Методологічну основу формування організаційної культури юриста становлять філософія права, культурологія права, юридична деонтологія, психологія права та правнича етика.

Таким чином, нами встановлено, що головне у організаційній культурі юриста – верховенство права та висока професійно-правова підготовка. Важливим критерієм професіоналізму юриста є вироблення власного стилю юридичної діяльності, постійна потреба продуктивно працювати, виховання необхідних навичок та звичок, вироблення власного способу і культури праці тощо, що також стосується, на нашу думку, структури організаційної культури майбутніх юристів.

Вважаємо, що сьогодні перед закладами вищої освіти стоїть завдання створити механізм регулювання організаційної поведінки юриста у різних сферах його діяльності, беручи за основу такі характеристики, як порядність, людяність, працелюбність, тактовність, стриманість, скромність і подібне. Навчально-виховний процес у вищій школі повинен орієнтуватися на підготовку високоосвічених фахівців-юристів із глибокою національною і організаційною свідомістю, широкою організаційною (комунікативною, правовою, моральною та естетичною) культурою, сучасним мисленням.

Висновки. Проведене дослідження виявило, що рівень організаційної культури юриста безпосередньо залежить від його професійних знань, умінь та навичок, а формування організаційної культури юриста є одним із головних напрямів діяльності закладів вищої освіти щодо активізації організаційного виховання майбутніх юристів. Також ми з'ясували, що на процес формування організаційної культури майбутніх юристів вирішальний вплив здійснює сукупність розглянутих нами взаємодіючих чинників, а структура їх організаційної культури формується при безпосередньому щоденному зіткненні з правовими явищами.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні методики формування професійної культури майбутніх юристів.

Список використаних джерел

1. Ануфрієв М.І., Ірхін Ю.Б., Курко М.Н. Професіографічна характеристика основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України (кваліфікаційні характеристики професій, професіограми основних спеціальностей): довідник. Київ: МВС України; КІВС, 2003. 80 с.
2. Біленчук П.Д., Сливка С.С. Правова деонтологія / за ред. акад. П.Д. Біленчука. К.: Атіка, 1999. 320 с.
3. Бризгалов І.В. Юридична деонтологія: курс лекцій. 2-ге вид., виправлене. Київ: МАУП, 2000. 48 с.

4. Гребеньков Г.В., Фіолевський Д.П. Юридична етика: навч. посібник. Вид. 2-ге. Київ: Алерта, 2005. 211 с.
5. Гусарев С.Д., Тихомиров О.Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності) : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. К.: Знання, 2006. 487 с.
6. Щербань М.П. Єдність права, моралі і культури // Вища освіта України. 2004. № 3 (13), додаток . С. 78–103.
7. Яворська Г.Х. Педагогіка для правників: навч. посібник. К.: Знання, 2004. 335 с.
8. Pheysey Diana C. Organizational Cultures: Types and Transformations / Pheysey Diana C. London & New York: Routledge, 1993. 518 p.

Ляшенко Елена, Попадич Елена

**К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ
ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В
ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

В статье исследованы отдельные аспекты особенностей формирования организационной культуры будущих юристов. Выяснено, что организационная культура является основой профессиональной культуры специалиста; предложено определение понятия «организационная культура будущего юриста»; обоснованно, что структура организационной культуры юристов формируется при непосредственном ежедневном соприкосновении с правовыми явлениями. Доказано, что на процесс формирования организационной культуры будущих юристов решающее влияние осуществляет совокупность рассмотренных нами взаимодействующих факторов.

Ключевые слова: *будущие юристы, организационная культура, формирование организационной культуры.*

Lyashenko Lena, Popadich Olena

**ON THE CHARACTERISTICS OF FORMING ORGANIZATIONAL
CULTURE OF FUTURE LAWYERS IN PROFESSIONAL TRAINING**

The article deals with some aspects of the formation of organizational culture of future lawyers. It was established that organizational culture is the basis of professional culture of a specialist; the definition of the concept «organizational culture of the future lawyer» was proposed. It was backed with facts that the structure of organizational culture of lawyers is formed in the direct daily encounter with legal phenomena. It was proved that the complex of the interacting factors considered by our research has a decisive influence on the process of forming the organizational culture of future lawyers.

Key words: *organizational culture, future lawyers, formation of organizational culture.*

УДК 37. 018. 32 (477.87)

Машкаринець-Бутко Анжеліка

СТАНОВЛЕННЯ ПЕРШОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ НА ЗАКАРПАТТІ, ЇЇ РОЗВИТОК ТА ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ, ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЇЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті показана складна соціально-економічна ситуація на Закарпатті. Детально розкривається історія становлення, розвитку та функціонування Хустської школи-інтернату в минулих роках і на сучасному етапі, а також визначаються подальші перспективи її розвитку. Аналізуються особливості ефективної системи трудового виховання в цьому закладі.

***Ключові слова:** соціальне сирітство, трудове виховання, Хустська школа-інтернат, випускники, праця, майстерні, педагогічний досвід, гуртки, директор, колектив.*

Постановка проблеми. У всьому світі є діти-сироти, і наше Закарпаття, звичайно, не виняток. Складна соціально-економічна ситуація в краї сьогодні, на жаль, впливає і на соціальне сирітство, тобто на закарпатську сім'ю. Йдеться про неблагополучні родини, яких позбавляють батьківських прав (батьки-алкоголіки, наркомани, злочинці, батьки, які жорстоко ставляться до своїх дітей, не займаються їх вихованням, примушують працювати, жебракувати).

Утримання покинутих дітей в інституційних закладах опіки має глибоке історичне коріння. Тому в попередній нашій статті ми досліджували історію становлення закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, ми з'ясували, як піклувалися про таких дітей на різних етапах розвитку нашого суспільства [6, с. 82–84].

Отже для дитини, позбавленої сім'ї, держава – це і батько, і мати. Показником розвинутого суспільства є ставлення до підростаючого покоління, розуміння того, що чужих дітей не буває. Сьогодні наша держава фінансує школи-інтернати. Нею узаконено систему пільг для дітей-сиріт: на утримання житла, допомога при працевлаштуванні, пільги при вступі до навчальних закладів, матеріальна допомога на навчання, державні стипендії тощо.

Також проблемам сирітства, причинам зростання соціального сирітства та соціальним наслідкам позбавлення дітей батьківської опіки присвячені праці багатьох науковців, а саме: Б.С. Кобзаря, Н.Ф. Міщенко, В.С. Яковенка і багатьох інших [3, с.73–74 ; 7, с. 54–56 ; 12, с.173].

Отже, важливим чинником прогресивного розвитку суспільства є гуманне, милосердне та дбайливе ставлення до сиріт. Таке ставлення до

обездолених дітей намагається проявляти наша держава в якості інтернатних закладів.

Мета дослідження полягає у вивченні соціально-педагогічних аспектів становлення і функціонування першої школи-інтернату на Закарпатті та визначенні подальших перспектив її розвитку. Досягненню мети сприяло виконання таких завдань:

1. Аналіз складної соціально-економічної ситуації на Закарпатті.
2. Обґрунтування теоретичних засад організації та функціонування на Закарпатті Хустської школи-інтернату.
3. Розкриття особливостей трудового і всебічного виховання учнів у школі-інтернаті.

Виклад основного матеріалу. Загальновизнаним є твердження про те, що які ідеї, зміст і морально-етичні норми сповідаються і реалізуються сьогодні освітою, таким буде суспільство у недалекому майбутньому. Розвинені суспільства усвідомлено прагнуть організувати навчально-виховний процес так, щоб якомога більша частка школярів отримала у процесі навчання статус творчої особистості, яка спроможна активно і ефективно впливати на висхідний розвиток країни. Сьогодні на вищому державному рівні поставлено завдання реформування освіти з метою підвищення її якості та інтеграції в єдиний європейський простір.

А основним орієнтиром сучасної освіти має стати формування творчої особистості, яка здатна саморозвиватися і самовдосконалюватися, бо державі вкрай потрібні освічені, висококваліфіковані й професійно компетентні кадри для всіх ланок народного господарства.

Те, що суспільна потреба спонукає школи-інтернати та їх вчителів і вихователів до пошуку нових педагогічних ідей, технологій, методів та підходів до вивчення та запровадження передового педагогічного досвіду в багатьох закарпатських школах-інтернатах, зрозуміли давно. Дуже добре цю тенденцію можна простежити на прикладі школи-інтернату, яку було відкрито першою на Закарпатті в місті Хуст.

Мальовнича природа гірських лісових плес, що обступають місто Хуст, пишна зелень садів і виноградників, стрімка ріка Тиса були чудовим місцем для розташування школи.

За короткий термін – літні місяці 1956 року були підготовлені приміщення для школи-інтернату, забезпечено все необхідне для навчання і виховання дітей. У цей же час відбувались добір і розстановка педагогів та технічного персоналу.

Отже, в інтернаті створився міцний учнівський колектив, здатний протистояти зовнішнім негативним впливам.

Знаходимо також позитивні відгуки про Хустську школу-інтернат і в присвяченій їй книзі. Тут зокрема написано: «Затишок і справжня краса приміщень, в яких живуть, вчаться і трудяться діти, захоплює кожного, хто побуває тут. Творці цього – самі діти» [4, с. 19, 20].

Як бачимо, рік 1956 став знаковим для багатьох юних закарпатців – у Хусті відкрилася школа-інтернат, яка стала справжнім плацдармом виходу у світ науки та добра для сотень дітей із віддалених сіл, дітей, обділених батьківським піклуванням, дітей, які прагнули до знань.

Отже, Хустська школа-інтернат не лише забезпечує своїм вихованцям міцні знання з основ наук, всебічно їх розвиває, фізично загартовує, але й з малих років прищеплює любов до праці, повагу до людей праці. Упродовж всієї історії людства праця була засобом формування у кожної особистості найкращих якостей. Тому багато відомих філософів, педагогів не мислили виховання поза працею.

Український філософ і поет Г.С. Сковорода вбачав щастя людини в спорідненій праці. «Щастя полягає, – писав Г.С. Сковорода, – тільки в спорідненій праці на користь суспільству» [9, с. 418].

Праця була і залишається природною необхідністю людини. К.Д. Ушинський, глибоко занурюючись у психологічні засади виховання, писав: «Праця, як ми її розуміємо, є така вільна і погоджена з християнською моральністю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті» [11, с. 107].

А.С. Макаренко вважав працю генеруючим засобом соціального становлення особистості: «Правильне... виховання неможливо собі уявити як виховання нетрудове» [5, с. 387].

На новому етапі суспільного розвитку В.О. Сухомлинський, підтримуючи народні традиції в царині виховання, вбачав у праці невичерпне джерело виховання всебічно розвиненої особистості. «Виховну місію школи, – писав В.О. Сухомлинський, – ми вбачаємо в тому, щоб праця увійшла в духовне життя особистості, в життя колективу, щоб захоплення працею уже в роки отрочтва й ранньої юності стало однією з найважливіших якостей людини» [10, с. 166].

У цьому плані є слушними думки М.М. Амосова: «Ми не можемо орієнтувати суспільство лише на ослаблених людей. Якщо орієнтуватися на рівень щастя пасивних людей, які згодні на щастя «маленьке», лише б робота була «легшою», тоді ми знизимо рівень всіх інших людей. І значить, знизимо потенціал майбутнього покоління. Це досить небезпечно» [1, с. 68–69].

В інтернаті склалася певна система трудового виховання під час самообслуговування, на уроках праці, на заняттях у майстернях, при виконанні суспільно корисної праці, у виробничому навчанні, на підприємствах міста, в шкільному господарстві.

Під керівництвом директора школи І.М. Магули, досвідченого педагога й організатора навчально-виховного процесу, в школі-інтернаті із самого початку формувалася атмосфера наполегливої творчої співпраці вчителів та вихователів, забезпечення їхнього методичного тандему в організації навчального-виховного процесу. Здійснювався постійний пошук нових цікавих форм викладання, впроваджувалися елементи педагогіки

співробітництва вчителя й учня на уроках та в позакласній роботі через залучення до дискусії, інсценування, виконання самостійних завдань, різноманітних дослідів та досліджень тощо.

Першими помічниками, однодумцями і соратниками директора у буденній педагогічній роботі були заступники, завучі та старші вихователі: І.А. Калинич, Г.М. Гудіна, Ф.С. Канівський, В.М. Липчей, Б.П. Липкіна, І.І. Губаль, Т.М. Васильєва, О.Ф. Тегза.

Ці керівники створили школу, яка нагадує точно і добре налаштований годинник. У цьому їм активно допомогли вихователі та досвідчені педагоги школи-інтернату: Х.В. Магула, О.Й. Пилип, Й.М. Пилип, Х.М. Шкробинець, О.І. Каневська і багато, багато інших.

Ці вчителі вважали, що педагог має знати три речі: мету, предмет і методику навчання, а дисципліну треба утримувати без пристрасті й гніву. «Якщо ми не вміємо захоплювати розум,— вважали вчителі,— то дарма будемо застосовувати силу»[2, с. 22].

Запорукою успішної виховної роботи було її ретельне планування – не механічне, не задля форми, а з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів. Другою складовою свідомої, людяної виховної системи в школі-інтернаті була висока професійність вихователів, їх постійна самоосвіта, обмін досвідом.

Серед випускників школи-інтернату є велика кількість науковців, представників творчої інтелігенції, освітян, керівників органів влади та інших галузей народного господарства. Серед них варто виділити таких, як: Ю. Глеба – доктор біологічних наук, академік НАН України; Г. Поп – доктор хімічних наук; В. Лемак – доктор юридичних наук, професор юридичного факультету Ужгородського національного університету, П. Мідянка – письменник, лауреат Державної премії України ім. Т. Шевченка, Н. Ващиліна – голова господарського суду Закарпатської області та інших.

На базі Хустської школи-інтернату наказом управління народної освіти Закарпатського облвиконкому №467 від 30.08.1991р. відкрита Хустська гімназія-інтернат [4, с. 4].

Одним із головних напрямів роботи школи і надалі є виявлення обдарованих дітей та створення умов для розвитку їх здібностей, впровадження особистісно-зорієнтованої системи навчання, перехід від механічного засвоєння інформації до формування компетентних якостей, необхідних для творчої діяльності.

Фактично гімназія уже кілька років працює на випередження.

Як зазначено у статті М.С. Онофрея: «Хустська гімназія-інтернат увійшла у десятку найкращих шкіл Закарпаття, посівши 6-те місце. Знання – неоціненний скарб, але дається він наполегливим, працьовитим, цілеспрямованим» [8, с. 6]. А саме такими є більшість учнів гімназії. Вони беруть участь у проведенні предметних олімпіад та домагаються високих результатів.

У 2013 році Хустській гімназії-інтернату було присвоєно ім'я Івана Магули.

Висновки. Підсумовуючи сказане вище, можемо сказати, що на Закарпатті складна соціально-економічна ситуація, що, на жаль, негативно впливає на наші сім'ї, які в результаті цього стають неблагополучними. Показником же розвинутого суспільства є гуманне, милосердне та дбайливе ставлення до сиріт. Таке ставлення до обездолених дітей намагається проявляти наша держава в інтернатних закладах. Приклад школи-інтернату підтверджує: такі навчальні заклади мають перспективу, мають майбутнє. Тому лише школа-інтернат із розгалуженою мережею гуртків, секцій, можливостей і різнобічного розвитку, умов навчання і проживання, яка б забезпечувала можливість системного безперервного здобуття учнями знань на одній базі, спрямована на підготовку еліти нації у масштабах району, області, – необхідна на сучасному етапі розвитку держави. Надто тому, що обдарованих, талановитих дітей у неблагополучних, малозабезпечених сім'ях чимало. Дати їм шанс, зберегти високий генетичний код України, виховати кадри, здатні до виготовлення високотехнологічної, високоінтелектуальної продукції, завдання і покликання шкіл такого типу.

До речі, підтвердженням цих слів і є згаданий вище список випускників навчального закладу. Вони тримали тісний зв'язок зі своєю школою-інтернатом, яка видала їм путівки в життя.

Перелік вражаючий, особливо, якщо взяти до уваги, що це люди одного покоління, одного закладу. Усіх їх поєднує гордість за навчальний заклад, де вони отримали безцінні знання та практичні поради від найкращих учителів і вихователів. Золотий фонд випускників налічує тисячі гідних імен.

Список використаних джерел

1. Амосов Н.М. Жизнь человека и условия ее прочности // Наука и жизнь. 1976. № 2. С. 68–69.
2. Із минулого в майбутнє. Хустська школа-інтернат-гімназія ім. Івана Магули /Ф.Ф. Дубровка та ін. Київ: ПАТ «ВПОЛ», 2015. 356 с.
3. Кобзар Б.С. Як живеться дитині-сироті? //Рідна школа, 1995. №7/8. С. 73–74.
4. Магула І.М. Хустська школа-інтернат. Київ: Радянська школа, 1963. 215 с.
5. Макаренко А.С. Лекції про виховання дітей // Твори: в 7 т. Т. 4. Київ: Радянська школа, 1954. 387 с.
6. Машкаринець-Бутко А.І. Розвиток системи інтернатних виховних закладів на Закарпатті після 1945 року // Науковий вісник Ужгородського університету. 2011. № 20. С.82–84.

7. Міщенко Н.Ф. Незагойні рани дитинства //Рідна школа. 1993. №2. С. 54–56.
8. Онофрей М.С. Гімназії-інтернату – бути // Вісник Хустщини. 2010. 29 вересня. С. 6.
9. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: У 2 т. Київ: Наукова думка, 418 с.
10. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: у 5 т. Т.1. Київ: Радянська школа, 1976. 166 с.
11. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні // Вибрані педагогічні твори: у 2 т. Т. 1. Київ: Радянська школа, 1983. 107 с.
12. Яковенко В.С. Дитина сирота: розвиток, виховання, усиновлення. Кіровоград, 1997. 173 с.

Машкаринец-Бутко Анжеліка

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ПЕРВОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА В ЗАКАРПАТЬЕ, ЕЕ РАЗВИТИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЕЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье показана сложная социально-экономическая ситуация в Закарпатье. Подробно раскрывается история возникновения, развития и функционирования Хустской школы-интерната в прошлые годы и в настоящее время, а также определяются дальнейшие перспективы ее развития. Анализируются особенности эффективной системы трудового воспитания в этом учреждении.

Ключевые слова: *социальное сиротство, трудовое воспитание, Хустская школа-интернат, выпускники, работа, мастерские, педагогический опыт, кружки, директор, коллектив.*

Mashkarinets-Butko Anzhelika

THE EMERGENCE OF THE FIRST BOARDING SCHOOL IN TRANSCARPATHIAN, ITS DEVELOPMENT AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE EDUCATIONAL AND EDUCATIONAL PROCESS, THE PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF ITS ACTIVITIES

The article shows the complex socio-economic situation in Transcarpathia. Detailed history revealed the formation, development and operation Khust boarding school in past years and at present, and identifies future prospects of its development. The features of an effective system of labor education at this institution.

Key words: *Social orphanage, labor education, Khust boarding school graduates, work, workshops, teaching experience, mugs, director, team.*

УДК 327.84

*Настрадин Володимир,
Волобуєва Ганна*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПІВРОБІТНИКІВ СПЕЦСЛУЖБ США

У статті розглядаються питання професійної інформаційно-аналітичної підготовки співробітників спецслужб США у системі спеціальних навчальних закладів. Проаналізовано досвід організаційного та правового забезпечення такої підготовки для формування інформаційно-аналітичних компетентностей у співробітників власних спецслужб.

Ключові слова: *спецслужби США, національна безпека, підготовка кадрів спецслужб, формування інформаційно-аналітичних компетентностей.*

Постановка проблеми. В Концепції розвитку сектора безпеки і оборони одним з напрямів розвитку є запровадження інтегрованої системи освіти, бойової і спеціальної підготовки відповідного персоналу в секторі безпеки і оборони із залученням досвіду викладачів, інструкторів із держав – членів НАТО і ЄС. На сьогоднішній день інформаційно-аналітична підготовка (ІАП) співробітників іноземних спецслужб стала невід’ємною складовою відомчих освітніх процесів. Спецслужбами провідних країн світу напрацьовано значну організаційну та правову базу підготовки фахівців в інформаційно-аналітичній сфері, найбільші досягнення серед яких мають Сполучені Штати Америки.

Система ІАП співробітників спецслужб США на сьогодні формує такі інформаційно-аналітичні компетентності, які забезпечують створення якісної аналітичної продукції і, як наслідок, високу ефективність прийняття управлінських рішень у різних політичних ситуаціях.

Необхідність удосконалення системи ІАП співробітників спецслужб України, з одного боку, та відсутність практичних напрацювань, з іншого, спонукає до вивчення успішного організаційно-правового досвіду Сполучених Штатів Америки в частині формування інформаційно-аналітичних компетентностей у співробітників власних спецслужб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв’язання означеної проблеми. Вивченням питання формування інформаційно-аналітичної компетентності співробітників спецслужб США займалися такі вчені, як С. Старкін, С. Кривов [1], Ш. Кент, Дк. Роб Джонстон [6], Річардс Дж. Хауер [5], Вайон С. Бус, Грегорі Дж. Коломб, Джосеф М. Вільямс [9], Дж. Равен та інші. Пропозиції удосконалення

власних систем освіти з врахуванням американського досвіду надавали: Р. Атаханов, Н. Гічієв, Я. Кузьмінов та інші.

Вивчення досвіду США, зокрема, організації та правового супроводу ІАП співробітників спецслужб, зумовлене необхідністю: визначення її місця в системі відомчої освіти та ролі у забезпеченні національної безпеки; критичного аналізу слабких та сильних сторін системи ІАП з метою врахування позитивного досвіду у вдосконаленні вітчизняної системи спеціальної освіти; приведення системи ІАП співробітників спецслужб України у відповідність до стандартів провідних країн світу.

Метою дослідження є аналіз досвіду США в частині організації та правового супроводу системи підготовки фахівців спецслужб в інформаційно-аналітичній сфері.

Виклад основного матеріалу. Історія системи підготовки інформаційно-аналітичних фахівців спецслужб США бере свій початок з середини 50-х років минулого сторіччя, коли Ш. Кент запропонував створити «Інститут передового вивчення розвідки». Ідея була реалізована в 1975 році – був заснований Центр дослідження розвідки (Center for the Study of Intelligence – CSI).

У 1996 р. ЦРУ вперше започаткувало підготовку для початківців аналітиків у форматі одномісячних оглядових курсів – «Основи ремесла Директорату розвідки» (Fundamentals of DI Tradecraft – FDIT) для всіх аналітиків і керівників [3]. У 2000 р. у навчальному центрі Шермана Кента започаткована Програма ЦРУ з підготовки аналітиків (Career Analyst Program – CAP), яка існує до сьогодні. В основі нової підготовки аналітиків як загальні розвідувальні дисципліни (історія спецслужб, їх етика і базові цінності), так і дисципліни з формування специфічних вмінь, необхідних саме для роботи в Директораті розвідки (проведення спеціальних інформаційних операцій, збір інформації, контррозвідка) [4, с. 617].

Програма CAP базується на «Принципах розвідувального аналізу», сформульованих Ш. Кентом, в основі яких лежить інтелектуальна суворість, свідоме зусилля уникати аналітичних переваг, готовність розглядати альтернативні судження, систематичне залучення до своєї роботи зовнішніх експертів для виключення корпоративної зашореності, а також важливість відкрито визнавати аналітичні помилки і робити відповідні висновки [8].

З лютого 2002 р. тривалість програми CAP становила 22 тижні [2]. Перший тиждень навчання присвячено введенню у розвідувальну спеціальність. В наступному аналітики набували специфічних навичок, включаючи розвиток аналітичного мислення, грамотне літературне складання документів, організацію брифінгів, техніку аналізу даних, а також навичок роботи у команді. Перші п'ять тижнів завершувалися груповими навчаннями, в ході яких слухачі отримували можливість застосувати отримані в аудиторіях знання в обстановці, наближеної до реальної. Надалі слухачі проходили чотиритижневе стажування в

підрозділах Директорату розвідки чи у військових структурах (вивчення специфіки внутрішньої роботи зі споживачами інформації з числа військових).

Після стажування слухачі проходили подальшу підготовку, пов'язану з написанням, складанням і редагуванням документів більшого обсягу і аналітичної глибини, організовано відвідування інших розвідувальних служб та участь в так званих «ознайомлювальних курсах», що передбачають інтенсивні тренінги для новачків, поглиблюються знання зі спеціальних предметів, які в подальшому необхідні для обробки і аналізу первинної розвідувальної інформації [1].

Програма CAP включає також ознайомлення слухачів з основами техніки альтернативного аналізу. Активно використовується досвід аналітичних провалів для того, щоб знати, як не потрібно діяти. Уроки помітних провалів ЦРУ є ключовими в навчальному процесі Кентської школи.

Наступним кроком було розподілення групи аналітиків на підгрупи для проходження другого чотиритижневого семестру стажування, після якого вони поверталися для остаточного навчання протягом чотирьох тижнів, в ході якого опановували більш розроблені і ускладнені теми (курс з політичної та професійної етики, політичної грамотності, «Складання документів для Президента») [1]. Семестр закінчувався проведенням практичних занять, навчальний розклад яких націлений на навчання вмінню аналізувати складні неоднозначні ситуації і вирішувати їх [7].

У 2018 році тривалість програми зменшено до 16 тижнів, вона майже не зазнала змін і до її складу входять 6 модулів: критичне мислення, мова, брифінг, комерційна розвідка, співробітництво, історія/місія/цінності ЦРУ. Програма CAP постійно розвивається, адаптуючись до реальних службових ситуацій, переважну частину її змісту становить практична складова.

Одним з провідних навчальних закладів, що здійснює підготовку аналітиків для спецслужб США, також є Національний університет розвідки (National Intelligence University – NIU). NIU здійснює підготовку аналітичних співробітників спецслужб США за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр зі спеціальності «Розвідка» (BSI); магістр зі спеціальностей «Стратегічна розвідка» (MSSI) та «Технології» (MSTI). При проходженні навчання слухач, відповідно до лінії службової діяльності, має можливість обрати спеціалізацію: пов'язану з країнознавством Пакистану та/або Афганістану, Африки, Китаю чи Євразії; контррозвідка (стратегія зовнішньої політики, зовнішня розвідка, міжнародні організації тощо); внутрішня розвідка (захист внутрішньої інфраструктури, контртероризм, кібербезпека, екстремізм, транснаціональна організована злочинність, державні кордони); теорія лідерства; стратегічний аналіз. До складу NIU входять відносно автономні навчальні центри: Коледж стратегічної розвідки та Школа науки та техніки Ентоні Г. Оттінгера.

Тренувальна академія ФБР (Training Academy – ТА) здійснює різнобічну підготовку. На особливу увагу заслуговують: «Аналітика розвідки» та «Спеціальна агентура». Функцію підготовки фахівців ФБР в інформаційно-аналітичній сфері покладено на структурний підрозділ Тренувальної академії – Коледж аналітики (College of Analytical Studies/Intelligence Training). Слухачі курсу «Аналітика розвідки» (NIAT) починають навчання в Академії ФБР на базі курсу BFTC, який включає розширену інтегровану навчальну програму, засновану на спеціальному підході: компетентності, отримані в процесі освітнього процесу, неодмінно повинні бути використані на практиці під час роботи в ФБР. Тренувальна академія ФБР має спеціальну програму тренування Tradecraft (Analytic Tradecraft), розроблену разом з ЦРУ, яка є універсальним набором академічних дисциплін та застосовується у багатьох спеціалізованих навчальних закладах США.

Відповідно до того ж принципу побудований і раніше згадуваний практичний курс підготовки BFTC FBI – увесь процес з навчання аналітиків ФБР пов'язаний з реальними завданнями спецслужби, а умови навчання максимально відповідають умовам оперативного виконання завдань («польові умови»).

В процесі практичної підготовки фахівців спецслужб США в інформаційно-аналітичній сфері задіяні навчальні заклади «Табір Пірі» з базою підготовки розвідників «Ферма»; «Алея Хогана» – тренувальний табір ФБР; «Харві-Поїнт», Університет ЦРУ (CIAU), який здійснює підготовку співробітників як ЦРУ, так і працівників інших спецслужб США.

Департамент внутрішньої безпеки Міністерства національної безпеки США (Department of Homeland Security, DHS) у своїй організаційній структурі має Групу федеративних центрів правоохоронної підготовки (Federal Law Enforcement Training Centers (FLETC)), до складу якої входять: Академія берегової охорони США, Навчальна академія пробації та досудової практики, Академія польових операцій Митної та Прикордонної служб США, Навчальна академія міграційної та митної служби США, Військово-морська академія служби кримінального розшуку США – навчальна академія Чарльстона, Американська поліцейська академія США – Бюро у справах індіанців – Управління юстиції, Цивільні та міграційні служби США – Навчальний центр академії. На FLETC, відповідно до Кодексу США, станом на середину 2018 року покладено функцію виконання навчальних програм, розроблених відповідно до пункту A6 USC 124f. На сьогодні FLETC має 89 програм навчання та перепідготовки діючих співробітників правоохоронних органів США, серед яких наявні програми підготовки інформаційно-аналітичного профілю за такими лініями оперативно-службової діяльності, як кібербезпека, економічна безпека та інтернет-ресурси.

Ще одним суб'єктом сектора внутрішньої безпеки США вважається Федеральне агентство США з управління надзвичайними ситуаціями (FEMA). Агентство у своєму складі має Інститут аварійного управління,

який, як і FLETC, на сьогоднішній день має розгалужену систему програм професійної інформаційно-аналітичної підготовки у сфері управління надзвичайними ситуаціями в США.

Система підготовки фахівців інформаційно-аналітичного профілю в США організована відповідно до нормативно-правових актів. Правові основи освіти в спецслужбах США, в порівнянні з українською, є дещо спрощеною, її умовно можна поділити на три групи: федеральні науково-правові акти у сфері національної безпеки, відомчі та документи, що регламентують освітній процес (див табл.).

Таблиця

Нормативно-правові акти США, що визначають інформаційно-аналітичну підготовку в спецслужбах:

№ з/п	Класифікація нормативно-правових актів	Назва нормативно-правових актів
1.	Федеральні нормативно-правові акти у сфері національної безпеки	Конституція США. Патріотичний акт. Національна стратегія безпеки. Стратегія розвідки США. Національна розвідувальна стратегія. Стратегія національної оборони. Акт «Про національну безпеку». Закон США «Про конфіденційність». Директива про президентську політику США. Закон США «Про нагляд за зовнішньою розвідкою». Виконавчий наказ 13526 «Про класифікацію інформації у галузі національної безпеки». Акт «Про негласне спостереження у цілях зовнішньої розвідки». Акт «Про свободу в США». Акт «Про реєстрацію іноземних держав та організацій, що знаходяться під контролем та здійснюють політичну діяльність в США» /«Акт Вурхиса». Закон США «Про реформування розвідки і запобігання тероризму».
2.	Відомчі нормативно-правові акти	Виконавчий наказ ЦРУ 12333. Акт «Про свободу інформації в ЦРУ». Конфіденційний акт ЦРУ «Про систему звітів про реєстрацію».

Продовження табл.

		«Процедури мінімізації, що використовуються ЦРУ у зв'язку з отриманням інформації про зовнішню розвідку».
3.	Документи, що регламентують навчальний процес	3.1. Загальнофедеральні: Закон США «Про вищу освіту в США». Поправки до освітнього законодавства 1972. Закон США «Про безперервну освіту». «Білль про права освіти дорослих». 3.2. Локальні: «Білль про права освіти дорослих». Учбові плани (наприклад, Tradecraft TA Intelligence Training FBI), офіційні каталоги навчальних закладів.

Висновки. У підготовці співробітників спецслужб США основне місце посідає саме підготовка кваліфікованих аналітиків, про що свідчить: наявність системи спеціалізованих освітніх закладів; різноманіття інформаційно-аналітичних спеціальностей та спеціалізацій. Організація процесу навчання інформаційно-аналітичних співробітників американських спецслужб є достатньо складною, проте не має додаткових нормативних механізмів її регуляції. Нормативно-правова база являє собою зрозумілий обмежений комплекс норм з відсутністю подвійного трактування та дублювання, може бути об'єктом подальших досліджень з метою використання у реформуванні українських спецслужб.

Список використаних джерел

1. Старкин С.В., Кривов С.В. О практике обучения и переподготовки сотрудников информационно-аналитических подразделений разведывательного сообщества США // Вестник Нижегородского ун.-та им. Н.И. Лобачевского, 2011, № 6 (1), С. 332–338.
2. Career Analyst Program: Preparing for a Career in the Directorate of Intelligence//Kent School publication. June 2001.
3. Davis J. Improving Intelligence Analysis at CIA: Dick Heuer's Contribution to Intelligence Analysis//Center for the Study of Intelligence, CIA. 1999. P. xix.
4. Marrin S. CIA's Kent School: Improving Training for New Analysts// International Journal of Intelligence and CounterIntelligence. March 2002. Vol. 16. № 4.

5. Richards J. Heuer, Jr. Psychology of Intelligence Analysis Center for the Study of Intelligence Central Intelligence Agency 1999 P. 184.
6. Rob Johnston Analytic Culture in the US Intelligence Community: An Ethnographic Study/ Dr. Rob Johnston Central Intelligence Agency Washington, DC P. 161.
7. Shreeve T. and Dowd J. Building a Learning Organization: Teaching with Cases at CIA//International Journal of Intelligence and Counter Intelligence. Spring 1997. Vol. 10. № 1. P. 104.
8. Stack K. A Negative View of Competitive Analysis//International Journal of Intelligence and Counter Intelligence. Winter 1997–1998. Vol. 10. № 4. P. 456–464.
9. Wayne C. Booth, Gregory G. Colomb and Joseph M. Williams The Craft of Research. 3 Ed. The University of Chicago press P. 315.

Настрадин Владимир, Волобуева Анна
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СОТРУДНИКОВ СПЕЦСЛУЖБ США

В статье рассматриваются вопросы профессиональной информационно-аналитической подготовки сотрудников спецслужб США в системе специальных учебных заведений. Проведен анализ опыта организационного и правового обеспечения такой подготовки для формирования информационно-аналитических компетентностей сотрудников собственных спецслужб.

Ключевые слова: *спецслужбы США, национальная безопасность, подготовка кадров спецслужб, формирование информационно-аналитических компетентностей.*

Nastradin Vladimir, Volobueva Anna
ORGANIZATIONAL AND LEGAL BASES ON INFORMATION AND
ANALYTICAL COMPETENCY OF US SECRET SERVICE AGENTS

The article issues of professional information and analytical training of US intelligence officers in the system of special educational institutions have been considered. The experience of organizational and legal provision of such training for the formation of information and analytical competencies of the US special service officials has been analyzed in the article.

Key words: *US intelligence services, national security, training of special services, formation of information and analytical competencies.*

УДК 378

Омелько Мар'яна

ПРОФЕСІЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті розглядаються особливості форм та методів виховання норм професійної етики в процесі підготовки студентів спеціальності «Облік і оподаткування».

Ключові слова: професійна підготовка, вміння, навички, умови виробництва, професійні якості.

Вища освіта сьогодення потребує модернізації та вдосконалення навчально-виховного процесу з метою підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які адаптовані до сучасних реалій та мають необхідні знання та практичні навички облікової роботи, яка забезпечує замовників кадрів необхідною інформацією про своє підприємство.

Постановка проблеми. Підготовка сучасного фахівця з обліку і оподаткування, як і загалом з інших спеціальностей, має будуватися на таких новітніх методах та підходах, як запровадження інноваційних технологій навчання та перевірка знань студентів, пошук нових форм і методів організації навчально-виховного процесу з врахуванням особливостей як навчальної дисципліни, так і кожного студента тощо, що дасть змогу максимально розкрити потенціал студента, забезпечити якісну підготовку конкурентоспроможних фахівців з високим професійним рівнем знань, які будуть мобільними, ерудованими, здатними творчо мислити та вчасно знаходити правильні вирішення проблем та завдань. Відповідно до цього для вивчення облікових дисциплін прагнемо організувати навчально-виховний процес, побудований на новітніх методах та сучасних технологіях навчання, що створює належну основу якісної підготовки нової когорти молодих фахівців. Викладачі навчального закладу мають забезпечувати не лише підготовку спеціалістів, але й сприяти їх формуванню та розвитку як особистості.

Одними із основних дисциплін, які формують професійні знання, вміння і навички випускників спеціальності «Облік і оподаткування» є «Бухгалтерський облік», «Фінансовий облік», «Облік і звітність у бюджетних установах». Цим обумовлюється важливість проведення виховної роботи у всіх формах організації навчання з вказаних дисциплін.

Курс облікових дисциплін має велике виховне значення. Тому намагаємось вчити студентів методам використання даних бухгалтерського обліку для удосконалення планування й управління. Виховання прагнемо органічно пов'язувати з навчанням. Воно здійснюється безперервно, постійно, щоденно.

Студентів необхідно готувати до праці морально і психологічно, навчати їх поважати працю інших, добросовісно ставитись як до фізичної, так і до розумової праці. Крім цього, студентам необхідні відповідні знання, уміння і навички, прищепити їм любов до праці, серйозне ставлення до своїх обов'язків.

Під час організації та проведення аудиторних занять з бухгалтерського фінансового обліку (чи обліку і звітності бюджетних установ) формулюємо переважно виховну мету наступного змісту:

1) з тем «Облік необоротних активів», «Облік нефінансових активів»: переконати студентів у значній ролі бухгалтера в охороні власності підприємства; підкреслити відповідальність за нанесені підприємству збитки, при поганому зберіганні і недобросовісному використанні необоротних активів; привчити студентів обережно ставитися до майна в навчальних аудиторіях та гуртожитку;

2) з тем «Облік дебіторської заборгованості», «Облік фінансових активів»: сприяти усвідомленню студентами того факту, що платіжна дисципліна підприємства залежить від особливих якостей бухгалтера (точність, уважність, охайність, дисциплінованість);

3) з тем «Фінансова звітність підприємства», «Звітність державного сектора» переконати студентів, що вимоги, які висуваються до звітності, можна забезпечити лише за наявності певних моральних якостей бухгалтера: чесність, принциповість, вимогливість.

Здійсненню виховної роботи з дисциплін сприяє продумана методика проведення теоретичних і практичних занять та практичного навчання з курсу. Тому вона передбачає, перш за все, організаційно-виховну роль викладача і активність у сприйнятті матеріалу студентами, певний зміст та структуру заняття.

Власну організаційно-виховну роль спрямовуємо на вміння активізувати і зацікавити студентів у роботі над набуттям знань. При виконанні практичних завдань облікового характеру прагнемо організувати дисципліну праці, забезпечити активність кожного студента. З цією метою обсяг практичних завдань визначаємо з урахуванням розумних і високих вимог. При цьому встановлюємо чітку систему оцінювання дій студентів.

Мета дослідження: прищепити студентам навички культури облікової праці, виховувати дисциплінованість й охайність як важливі професійні якості бухгалтера.

Виклад основного матеріалу. У процесі навчання обліковій справі необхідно підготувати студентів психологічно до трудової діяльності. Вони повинні розуміти необхідність мати глибокі професійні знання, вміння та навички. Пояснення матеріалу на конкретних прикладах, роз'яснення позитивних та негативних проявів того чи іншого питання оживляє розповідь, робить її змістовною, знайомить студентів з положеннями, з якими вони можуть зустрітись на виробництві. Це все виробляє в студента свідоме ставлення до дисципліни, яку він вивчає.

Виховання любові до професії – це обов'язок всього педагогічного колективу, який повинен систематично спрямовувати свою діяльність в цьому напрямі.

Низька комунікативна культура студента виявляється у невмінні висловити свою думку, вести діалог з партнером зі спілкування, оптимально вирішувати виникаючі конфлікти, у небажанні прислухатися до слів співрозмовника, зрозуміти його і прийняти таким, який він є тощо.

У зв'язку з цим у хід заняття включаємо диспути, пошукові завдання, ігрові елементи, проблемні питання, що вимагають від учасників активності, творчої імпровізації, максимальної розкритості у спілкуванні, колективній розумовій діяльності і груповій взаємодії.

У сучасних умовах високо оцінюються такі якості особистості, як діловитість, заповзятливість, мобільність, комунікабельність, готовність до пошуку сфер застосування своїх сил і здібностей, організаторські здібності, готовність до боротьби за свої права, вміння переборювати життєві труднощі. Важливим є вміння жити і працювати в колективі, знаходити загальну мову з людьми, співпрацювати з ними, приносити радість від спілкування. Саме на це спрямовуємо реалізацію розвиваючої мети заняття.

Кожен студент повинен бути готовий до того, що при призначенні його головним бухгалтером чи заступником головного бухгалтера йому доведеться організувати роботу інших працівників бухгалтерії, створювати та підтримувати в колективі ділову і доброзичливу атмосферу. Тому досить важливим завданням при підготовці майбутніх бухгалтерів є формування у студентів професійних організаторських здібностей, вміння самому підпорядковуватися і організувати роботу підлеглих. Наприклад, виробленню організаторських навичок можуть сприяти індивідуальні картки з інтегрованими професійними завданнями на практичних заняттях, виконуючи які студент самостійно організовує послідовність вирішення, порядок оформлення відповіді тощо.

Студент як майбутній організатор роботи в бухгалтерії повинен розвивати такі навички:

- 1) спілкування з людьми: визнавати, що будь-яка точка зору має право на існування, розуміти, що кожна людина особисто несе відповідальність за свої вчинки; не нав'язувати свої думки, а просто пояснювати її, підкреслюючи, що вона має право на існування поряд зі всіма іншими;
- 2) розуміння вікових характеристик;
- 3) готовність підвищувати кваліфікацію, делікатне ставлення до психологічних та емоційних потреб підлеглих;
- 4) орієнтація на здоровий спосіб життя.

Великою популярністю серед студентів спеціальності «Облік і оподаткування» користуються заходи, які проводяться з використанням нетрадиційних форм і методів, інноваційних та мультимедійних технологій, що сприяють поглибленню інтересів та нахилів до майбутньої професії, стійкому позитивному ставленню до майбутньої діяльності. Серед них

практикуємо проведення олімпіад з фахових дисциплін; професійно-інтелектуальних конкурсів; роботу гуртка «Школа молодого бухгалтера»; науково-практичних конференцій; виставки творчих робіт; пізнавально-розважальні заходи; зустрічі з успішними людьми – випускниками коледжу. Професійне виховання під час цих заходів спрямоване на формування любові до обраного фаху, бажання стати професіоналом у своїй справі, зробити кар'єру і забезпечити добробут для своєї родини.

Висновки. Від вдалого здійснення процесу підготовки молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку залежить його якість та ефективність практичної діяльності майбутніх фахівців. Сама ж якість підготовки є похідною від низки характеристик. Перш за все, це контингент викладачів, які характеризуються не тільки професійною компетенцією, але й моральними та особистими якостями. Якщо в повсякденних вчинках викладачів будуть проявлятися внутрішня культура, службова діловитість, моральна сила, то студенти намагатимуться досягнути високих моральних ідеалів. Тому наші випускники – це фахівці-практики. Вони розпочинають наперед знаючи, який обсяг робіт чекає на них у майбутньому. І це завдяки не тільки теоретичній підготовці за певним напрямом, а й досить тривалому і ґрунтовному практичному навчанню. Про високу якість підготовки фахівців свідчить те, що більшість випускників-бухгалтерів не тільки працюють за обраним фахом, а й займають посади головних бухгалтерів, їх заступників, керівників підприємств, установ та організацій.

Список використаних джерел

1. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб. Вид. 2-ге, доповнене. Київ: КНЕУ, 2003. 298 с.
2. Чижевська Л.В. Методика викладання облікових дисциплін: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. проф. Ф.Ф.Бутинця. Житомир: ПП «Рута», 2003. 504 с.
3. Левочко М.Т. Вимоги сучасного виробництва до підготовки майбутнього спеціаліста-бухгалтера // Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал. 2002. № 6. С.137–145. 0,71 авт. арк.
4. Довгань Л.І. Інноваційні технології – єдиний шлях оновлення і вдосконалення навчання. Збірник «Організація навчально-виховного процесу», № 12, 2008.

Омелько Марьяна

ПРОФЕСИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье рассматриваются особенности форм и методов воспитания норм профессиональной этики в процессе подготовки студентов специальности «Учет и налогообложение».

Ключевые слова: *професійна підготовка, вміння, навички, умови виробництва, професійні якості.*

Omelko Maryana

PROFESSIONAL EDUCATION AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF THE FUTURE FACTOR PERSONALITY

The article deals with the peculiarities of the forms and methods of raising the standards of professional ethics in the process of preparing students of the specialty «Accounting and taxation».

Key words: *professional training, skills, skills, production conditions, professional qualities.*

УДК 37.013(477.87)

*Петечук Аріадна,
Опачко Магдаліна*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ

Оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителів зумовлене впливом багатьох чинників, серед яких: глобалізація економіки; формування інформаційного суспільства; посилення євроінтеграційних процесів; тенденція оновлення системи освіти у багатьох країнах світу; створення незалежних республік; орієнтація на європейські стандарти при збереженні національних особливостей; становлення системи демократичних цінностей.

Особистісні якості педагога, рівень його професійної майстерності, багатопрофільна компетентність стають вагомими чинниками у зростанні ролі і статусу педагога та підвищенні престижу навчального закладу.

У статті на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних досліджень визначено провідні тенденції у підготовці педагогів. Це уможливить модернізацію системи підготовки сучасного вчителя у контексті європейських реалій.

***Ключові слова:** підготовка педагогів, країни Євросоюзу, тенденції в підготовці.*

Постановка проблеми. Проблема підготовки педагогів постійно актуалізується впродовж історико-культурного розвитку людства. Особливо гостро вона постає у його переломні моменти. Глобалізація, фундаменталізація, інформатизація як сучасні суспільні явища загострюють цю проблему. Європейський освітній вимір передбачає модернізацію усіх освітніх ланок. Відповіддю на освітні виклики є прийняття нових редакцій законів «Про освіту», «Про вищу освіту», проекту «Нова українська школа», реалізацію якого розпочато у початковій ланці освітньої галузі. В таких умовах проблема підготовки педагогів, набуваючи проєвропейських рис, передбачає модернізацію і реформування.

Саме цим обумовлена актуальність проблеми дослідження підготовки педагогів у контексті європейських тенденцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні десятиліття в Україні проведено чимало досліджень в галузі порівняльної педагогіки з різних аспектів. Так, проблеми підготовки педагогів у світовому освітньому просторі досліджували Т.Вакуленко (становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини, 1995), А. Василюк (професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі, 1998), Л. Зязюн

(виховання особистості в системі освіти Франції, 2003), Ю. Кіщенко (формування професійної майстерності вчителя у Англії та Уельсі, 2000), Т. Кошманова (розвиток педагогічної освіти у США, 2002), Р. Роман (формування педагогічної майстерності у вищій школі США, 1997), А. Парінов (реформа вищої педагогічної освіти в Англії 80-90-х років ХХ ст., 1995), І. Пентіна (підготовка вчителів у США в 70-80-х роках ХХ ст., 1996), Л. Пуховська (професійна підготовка вчителів у Західній Європі, 1998).

Потребою узагальнення прогресивних ідей сучасності у контексті підготовки педагога обумовлена актуальність досліджуваної проблеми.

Мета дослідження полягає у визначенні провідних тенденцій у підготовці педагогів. Завдання дослідження конкретизують мету визначення перспективних напрямів у підготовці сучасного вчителя на основі аналізу досвіду модернізації підготовки педагогів у країнах Євросоюзу.

Виклад основного матеріалу. Як доводить у своєму дослідженні О. Овчарук [3, с.6], орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить вміння оперувати такими технологіями та знаннями, які б задовольняли потреби інформаційного суспільства, готували б молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, володіти здатністю навчатись упродовж життя. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувавати в школяра та дорослого вміння вчитись, вміння отримувати і оперувати знаннями, які необхідні для вирішення практичних, життєвих завдань.

Не вдаючись у деталізацію процесів реформування та модернізації освіти педагогів у країнах постсоціалістичного табору, все ж виокремлюватимемо дотичні до нашого дослідження аспекти.

У дослідженні А. Василюк [1] розкрито зміст професійно-педагогічної підготовки вчителів у Польщі в контексті її оновлення, що охоплює період з 1989 по 1997 рр. Варто зазначити, що хоча в роботі йдеться про професійно-педагогічну підготовку вчителів у Польщі, зрозуміло, що перераховані особливості є характерними для освітніх систем в цілому і України зокрема. Заслугове на увагу розробка програм педагогічної підготовки вчителів у Польщі, що постійно вдосконалюється, оновлюється. А. Василюк [там само, с. 13] наводить один із перспективних проектів, що охоплює десять модулів.

Змістовий аналіз проекту уможлиблює виокремлення напрямів управління розвитком особистості учня: навчання і виховання; життя і діяльність у демократичному суспільстві; професійна орієнтація; співтворення культури; піклування про здоров'я, довкілля, оточення;

сімейні цінності. У площині реалізації такого варіанту змісту педагогічної підготовки вчителів польські науковці віддають перевагу удосконаленим активним варіантам навчання і практики студентів, виходячи із багатосторонньої моделі підготовки і модульної побудови комплексу психолого-педагогічних дисциплін.

Свої особливості має реформування системи підготовки вчителів у Словаччині, хоча багато в чому воно схоже на польські реформи [16]. Словацькі колеги-науковці відзначали тривалий час тенденцію зниження престижу вчительської професії. Можна констатувати, що формування учительських кадрів здійснювалось тривалий час так само, як і у нас – за залишковим принципом і у плані фінансування, і у плані інтелектуального потенціалу. Останнім часом у Словаччині спостерігається тенденція оптимізації у вирішенні освітніх проблем як на урядовому рівні, так і на рівні освітніх закладів.

Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох європейських країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

У підходах до розуміння компетентності вчителя в Словацькій Республіці, як і у Європі взагалі, використовується модель Franka Osera [14], яка розділяє стандарти для вчителя на п'ять груп компетенцій. Ці компетенції орієнтовані:

- на себе як вчителя;
- на школу – на співпрацю в школі та з громадськістю;
- на окремого учня – на відносини вчителя та учня, на діагностування рівня розвитку учня та його потенційних можливостей, результатів його навчально-пізнавальної діяльності, заходи підтримки стратегії навчання учня та його оцінювання;
- на учнів як групу – для вирішення проблем з дисципліною і сприяння формуванню прийнятної соціальної поведінки учнів;
- на стратегії навчання – управління і організацію навчального процесу, на використання засобів масової інформації та загальні дидактичні і предметно-дидактичні компетенції.

На основі взаємодії трьох компонентів освіти: учні, вчителі, педагогічний процес, В. Kasáčová [9], В. Kosová [9] пропонують професійні компетенції вчителів розділити на три основні групи:

- 1) компетенції, орієнтовані на учнів, на їх початкові характеристики і умови розвитку;
- 2) компетенції, орієнтовані на навчальний (едукативний) процес, які можуть бути далі розділені на:
 - компетенції щодо медіації змісту едукації, його дидактичної трансформації для потреб викладання та навчання учня (вміст та взаємодії);
 - компетенції щодо створення умов едукації;

– компетенції щодо повноважного впливу на розвиток особистості учнів;

3) компетенції, орієнтовані на саморозвиток вчителя.

В рамках кожної з вищевказаних категорій компетенцій виокремлюють основні та конкретні компетенції вчителя.

Варто відзначити, що у словацькій системі освіти проходить курікулярна трансформація, яка буде відобразитися у створенні власних програм розвитку шкіл. З одного боку, це дає вчителю підвищену міру повноваження щодо прийняття рішень, але з іншого боку посилює відповідальність за результати навчання. Реформування в освітній галузі спрямовані на зміцнення автономного статусу вчителя та зростання вимог до його професіоналізму, рівня педагогічної майстерності.

Словацька дослідниця М.Туленкова вказує, що майстерність учителя визначається, крім іншого, його вмінням добирати методи навчання відповідно як до змісту навчальної програми, мети уроку, наявності необхідних засобів, так і до особливостей учнів. Вона розглядає здатність до вибору і реалізації методів та форм організації навчання як важливу методичну компетенцію [15].

За результатами проведеного М. Туленковою експериментального дослідження, яке підтверджує педагогічну закономірність залежності успішності навчальної діяльності від індивідуальних особливостей учнів, показано, що вибір методів навчання повинен враховувати індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності учнів, або інакше – стиль навчання [6], [7]. Врахування особливостей учнів передбачає володіння знаннями про їх інтереси, уподобання, мотиви навчальної діяльності (це у великій мірі відображається на змістовому доборі навчальних завдань). Завдяки цьому відбувається стимулювання інтересів до навчання, пізнавальної активності.

Дослідниця відзначає, що ефективність формування здібності вибору методів навчання пов'язана із створенням можливості для моделювання ситуацій, наближених до професійних, та включенням завдань моделювання до змісту педагогічної практики студентів [7].

Не менш плідним для нас є аналіз наукових розвідок угорських колег (*окремі з яких проводилися у співавторстві з нами – прим. наша – М.О.*). Сьогодні угорська система освіти стикається з проблемами, аналогічними майже всім системам освіти в Європі. Це проблеми, пов'язані з глобалізацією і глобальною конкуренцією і відносяться, у більшій мірі, до сфери вищої освіти, ринку праці, пов'язані із старінням суспільства, безпрецедентно швидким темпом соціальних і технологічних трансформацій. В результаті вступу в ЄС перед угорською системою освіти постало завдання якісної підготовки фахівців, здатних успішно вирішувати проблему загальної модернізації суспільства.

У суспільстві знань та економічного процвітання необхідне володіння навичками комунікабельності, мобільності; здатністю сприймати суспільні зміни не як професійно-особистісну кризу, а як можливість для подальшого

саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації у творчому педагогічному пошуку. Саме на вчителя покладаються надзвичайно важливі функції розбудови громадянського суспільства, серед яких формування споживацької культури громадян, вирішення етичного аспекту проблеми соціальної нерівності, пом'якшення наслідків у загостренні протистояння між різними верствами населення (багатими і зuboжілими) тощо [2], [4].

Слід зазначити, що в Угорщині, так само як і у інших європейських країнах, система підготовки педагога ґрунтується на засадах компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів.

Компетентнісний підхід розглядається не лише у плані формування системи компетентностей, що відносяться до предметно-фахового, професійно-педагогічного, методичного, техніко-технологічного, інформаційно-комунікативного аспектів підготовки педагога, але і у контексті оволодіння інтегральними компетенціями (міжпредметними, міжкультурними, міжособистісної взаємодії), які забезпечують ефективність формування діагностичної, науково-пошукової складових підготовки вчителя.

Якщо порівняти перелік вимог до підготовки вчителів, розроблений європейськими експертами в галузі педагогічної освіти, з національними угорськими, то можна зазначити, що у європейський перелік не включено дві групи, а саме: «Роль учителя у формуванні якості інтелектуальних навичок учнів» та «Роль учителя у вирішенні проблем поведінки учнів». Іншими словами, за євростандартами з учителя знімається відповідальність за результати інтелектуального розвитку учнів: учні самі повинні бути зацікавлені у інтелектуальному зростанні, а вчитель повинен бути підготовленим до задоволення їх інтелектуальних запитів. Так само і проблеми поведінки учнів у більшій мірі повинні вирішуватись у сім'ї. На вчителя покладається вимога у підтриманні належного порядку і дисципліни, які є невід'ємними чинниками результативності та ефективності навчальної діяльності учнів [12].

Варто відзначити, що у переліку вимог європейських експертів йдеться про уміння педагогів працювати з різними соціальними, культурними та етнічними групами учнів. В той же час Угорщина має досвід навчання різних спільнот з урахуванням відмінностей між людьми (соціальних, культурних, етнічних) на основі розвитку і функціонування міжкультурних освітніх програм [13].

Велике значення у підготовці угорських педагогів надається посиленню науково-дослідної роботи вчителів [11]. Якщо принцип централізації, який панував в Угорщині донедавна не сприяв швидкому втіленню результатів наукових пошуків у педагогічний процес, то децентралізація у розбудові нової школи покликана усунути цю проблему. Вірніше, вирішити її на нових засадах. Безперервний зв'язок школи із науковими підрозділами в галузі педагогічних досліджень, крім іншого, покликаний оптимізувати процес впровадження результатів наукових

досліджень у практику навчання і виховання учнів; скоротити термін між оприлюдненням (офіційним визнанням) отриманих дослідниками результатів та втіленням їх у реальне життя; активізувати роботу педагогів, що полягає у розробці нових навчальних програм, методик та методів навчання, варіативних спеціалізованих програм, курсів; прискорити отримання відповідних сертифікатів, дипломів, ліцензій для здійснення відповідної навчальної діяльності за рахунок уникнення бюрократичних процедур (формально-тривалих кроків для отримання необхідного дозволу), перешкод. Передбачається створення мобільних експертних комісій, які на підставі вивчення досвіду, за умови, що його представлено у відповідній формі (містить теоретичну частину – опис та результати емпіричного дослідження), мають право видавати необхідний дозвіл.

Прогнозується, що такий підхід уможливить збереження і примноження у школах творчого педагогічного потенціалу, який може бути втрачений через консервативність, стійкий опір до нововведень традиційної (класичної) школи та бюрократизм у галузі педагогічної експертизи інноваційності освітніх проектів.

З 2009 року в Угорщині почали використовувати при відборі на вчительську професію спеціальні професійно орієнтовані тести. Ці заходи не торкаються певних категорій учителів. Вихователі дитячих садочків та вчителі початкової школи залишаються поки що у старій системі [4].

Докорінні зміни у системі підготовки педагогів покликані не тільки зміцнити престиж учительської професії у суспільстві, але й дати суспільству педагога нового покоління – вчителя-дослідника [5].

Висновки. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень уможлиблює виокремлення тенденцій у розвитку системи підготовки педагогів в контексті сучасних освітніх і суспільних викликів. До них відносимо:

1) орієнтацію у підготовці педагога на компетентнісні засади, що передбачає вміння вчитись, уміння отримувати і оперувати знаннями, які необхідні для вирішення практичних життєвих завдань;

2) удосконалення активних варіантів навчання і практики студентів, виходячи із багатосторонньої моделі підготовки і модульної побудови комплексу психолого-педагогічних дисциплін;

3) розробку напряму управління розвитком особистості учня: навчання і виховання; життя і діяльність у демократичному суспільстві; професійна орієнтація; спітворення культури; піклування про здоров'я, довкілля, оточення; сімейні цінності;

4) зміцнення автономного статусу вчителя та зростання вимог до його професіоналізму, рівня педагогічної майстерності з урахуванням кулікулярної трансформації, яка відображається у створенні власних програм розвитку особистості педагога та освітнього середовища школи;

5) підготовку педагога до участі у розбудові громадянського суспільства: формування споживацької культури громадян, вирішення етичного аспекту проблеми соціальної нерівності, пом'якшення наслідків у

загостренні протистояння між різними верствами населення (багатими і зuboжілими);

6) усвідомлення факту зняття відповідальності за результати інтелектуального розвитку учнів та їх поведінку: учні самі повинні бути зацікавлені у інтелектуальному зростанні, а вчитель повинен бути підготовленим до задоволення їх інтелектуальних запитів; так само і проблеми поведінки учнів, у більшій мірі, повинні вирішуватись у сім'ї;

7) підготовку педагогів до роботи з різними соціальними, культурними та етнічними групами учнів;

8) посилення науково-дослідницької роботи вчителів.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо із розробкою моделі компетентнісного профілю майбутнього вчителя для нової української школи.

Список використаних джерел

1. Василюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989-1997рр.): автореф. дис.... к.пед.н.: 13.00.04 теорія та методика професійної освіти. Київ, 1998. 20 с.

2. Керестень І.С. Розвиток і становлення освітньої системи Угорщини: проблеми і перспективи //Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2010. № 19. С.166–170.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики /під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.

4. Міс Й., Опачко М. Особливості підготовки вчителя фізики в Угорщині в контексті Болонського процесу //Личность в едином образовательном пространстве: сборник научных статей I Международного образовательного форума (г. Запорожье, 5-7 мая 2010 года) /под ред. проф. К.Л. Крутий. Ч.3. 2010. С. 86–90.

5. Міс Й., Опачко М. Актуальні проблеми підготовки педагогів в Угорщині //Електрон. збірник наук. праць Запорізької обл. академії післядип.освіти. Вип.№3: Дидактика. Теорія та методика навчання. URL<http://zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip3.html>

6. Туленкова М. Впровадження результатів наукових досліджень із емпіричної психології у навчальний процес //Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Вип 20. С.153–155.

7. Туленко М. Факторний аналіз як засіб дослідження практики викладання біології у загальноосвітній школі //Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Вип. 21. С.200–202.

8. Шебень В., Петер В. Дослідження мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення фізики в основних школах // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2010. Вип.18 С. 124–128.

9. Kasáčová B. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In: Profesionálny rozvoj učiteľa/ B. Kasáčová, B. Kosová. Prešov: MPC v Prešove, 2006. S. 36–48.
10. Kosová B. Zakladne pojmu a vst'ahy v edukacii/ B. Kosová, B. Kasáčová/ Banska Bustrica: PFUMB a OZ Pedagog, 2009. 162 s.
11. Varga J. Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. Közgazdasági Szemle/ 2007.54. évf. 7-8. sz. 609-627. o. URL/ <http://www.mktudegy.hu/?q=system/files/VargaJ.pdf>> Загол. з екрану. Мова угор.
12. OECD: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Párizs, 2005. URL: http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263231_11969545_1_1_1_1,00.html Загол. з екрану. Мова англ.
13. OECD. A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán tartása. Oktatási és Kulturális Minisztérium Budapest, 2007.
14. Oser F. Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards/ Chur/Zürich: Rüegger, 2001. S. 215–342.
15. Tulenková M. Klíčové kompetence učiteľa a vyučovací proces. In: Příprava učitelů v kontextu evropského vzdělávání / Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, Edice: Educo, 2008. č. 5. č. 5 S. 105-112.
16. Šebeň V. K niektorým otázkam prípravy budúcich učiteľov prírodovedných predmetov. Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретико-методологічні засади підготовки педагогічних кадрів у поліетнічному регіоні». Ужгород, 2008. С.83–84.

Петечук Ариадна, Опачко Магдалина

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА

Обновление профессионально-педагогической подготовки учителей обусловлено влиянием многих факторов, среди которых: глобализация экономики; формирование информационного общества; усиление евроинтеграционных процессов; тенденция обновления системы образования во многих странах мира; создание независимых республик; ориентация на европейские стандарты при сохранении национальных особенностей; становление системы демократических ценностей.

Личностные качества педагога, уровень его профессионального мастерства, многопрофильная компетентность становятся весомыми факторами в росте роли и статуса педагога и повышении престижа учебного заведения.

В статье на основе анализа отечественных и зарубежных исследований определены основные тенденции в подготовке педагогов. Это

позволит модернізувати систему підготовки сучасного вчителя в контексті європейських реалій.

Ключевые слова: підготовка педагогів, країни Євросоюзу, тенденції в підготовці.

Petechuk Ariadna, Opachko Magdalena

MODERN TRENDS OF PREPARATION PEDAGOGES IN THE COUNTRIES OF EUROPEAN UNION

The updating of teacher's professional and pedagogical training is conditioned by the influence of many factors, including: globalization of the economy; formation of an information society; strengthening of the European integration processes; tendency to update education system in many countries of the world; creation of independent republics; orientation to the European standards while preserving national peculiarities; establishment of a system of democratic values.

The personal qualities of the teacher, the level of his professional skills, multi-professional competence are very important factors in the growth of the role and status of the teacher and increase the prestige of the educational institution.

In the article the basis of the analysis of domestic and foreign studies identified the leading trends in the training of teachers. This will enable to the modernization of the modern teacher's training system in the context of the European realities.

Key words: *training of teachers, countries of the European Union, tendencies in preparation.*

УДК 378.66

*Рибак Анастасія,
Юркевич Христина*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

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

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

Постановка проблеми. Формування правових цінностей – найважливіший швидко зростаючий напрям, що розвивається на основі світового гуманітарного досвіду з використанням багатоманітності освітніх підходів. В умовах глибоких соціально-політичних перетворень необхідна цілісна система правової соціалізації, що охоплює студентство ВЗО і спрямована на виховання громадян демократичного суспільства, підвищення політико-правової культури українського суспільства. Проблема правового виховання та освіти молоді особистості завжди перебувала в центрі уваги не лише юристів і суспільствознавців, але й педагогів, психологів, соціологів. Вона має велике значення як для розвитку соціально-педагогічних теорій, так і для практики освіти й виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання правового виховання, правової культури досліджувались і досліджуються М. Городиським, В. Дубровським, Г. Давидовим, М. Фіцулою, В. Оржеховською, М. Подберезьким, О. Попадич, Л. Твердохліб, Н. Ткачовою, М. Щербань та іншими. М.І. Городиський у монографії «Правова освіта майбутнього вчителя» подає ґрунтовний теоретичний аналіз розвитку правової освіти як складової правової культури, де проявляється сучасний функціональний підхід. У ньому зовнішні форми прояву правової культури взаємодіють з внутрішніми (органічними) якостями суб'єктів права. Поняття зв'язку між правом і особистістю розглядається крізь призму «правової держави», зокрема ставлення до особи, її прав у державі. В цьому контексті озброєння правовими знаннями є невідкладним завданням всієї системи освіти і виховання [3, с. 35]. Автор аналізує визначення змісту освіти на основі досвіду попередників, зазначаючи, що це проблема інтегральності і передбачає вирішення завдань розумового, морального, естетичного, економічного, правового, фізичного розвитку, а також формування елементів наукового світогляду.

Важливим аспектом правової освіти особистості на сучасному етапі є, на нашу думку, формування навички пізнавати правові явища та зв'язки між ними, тобто правове мислення. В цьому контексті слід відзначити підхід К. Баханова, який вважає, що як правове мислення, так і правова свідомість специфікується особливостями самого суб'єкта, насамперед, його віком. К. Баханов показав це на прикладі формування історичного мислення особи. Вчений, спираючись на положення американської історичної дидактики, зокрема праці М. Едіджера, вказує, що покладати на шкільну історичну освіту завдання формування історичної свідомості є дещо романтичним. Вона безумовно сприяє формуванню останньої, але її внесок у цей процес полягає в розвитку історичного мислення, у вихованні духовних ціннісних орієнтацій, передусім національних, та формуванні основ історичних знань [1, с. 22].

Мета статті – формування правових цінностей майбутніх фахівців під час вивчення правових дисциплін.

Виклад основного матеріалу. У вищих навчальних закладах України досліджуваного періоду, серед яких: високий рівень професійно-педагогічної компетентності професорсько-викладацького складу, використання різноманітних форм і методів викладання правових дисциплін, здійснення контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів, науково-методичне забезпечення, викладання правових дисциплін, а також узагальнено і охарактеризовано методики викладання правових дисциплін; у контексті розвитку юридичної освіти виявлено специфіку і тенденції викладання правових дисциплін у зазначений період. У дослідженні накреслені перспективи впровадження прогресивних ідей викладачів вищої школи щодо викладання правових дисциплін у практику роботи сучасних вищих навчальних закладів.

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

Правова культура студентів має включати **три компоненти**:

- 1) знання законодавства (інтелектуальний зріз). Інформаційна складова була й залишається важливим каналом формування юридично зрілої особи;
- 2) переконаність у необхідності й соціальній корисності законів і підзаконних актів (емоційно- психологічний зріз);
- 3) умінь користуватися правовим інструментарієм – законами та іншими актами – у практичній діяльності (поведінковий зріз) [5, с. 3].

Пізнання та усвідомлення правових ідей, норм здійснюється по правовим інформаційним і ціннісно-орієнтаційним каналам. Ціннісно-правові орієнтації особистості опосередковують становлення високоморальних, правових почуттів і ідеалів, правомірної поведінки, сприяють вихованню гармонійно розвиненої особистості, формуванню ідеального Я – ціннісного ядра особистості, що досягає високого рівня духовного освоєння навколишнього світу. Ціннісне ядро доцільно розглядати як духовну систему, яка є морально-правовою установкою розвиненої, вільної особистості, здатної до розумного, самостійного відповідального вибору. Це джерело актуалізації духовної потреби особистості до самовдосконалення, витвір людського духу, закладеного в людях одвічного прагнення до Істини, Добра і Краси.

Разом з тим виховання в студентів ціннісного ставлення до права, висвітлення його норм у органічному зв'язку з життям виключає надмірну ідеалізацію, бо сприяє формуванню певного психологічного емоційно-правового критичного мислення стосовно того, наскільки діюче право відповідає вимогам справедливості, правовим цінностям та ідеалам і прагне до подальшого удосконалення існуючого законодавства. Таким чином, активна розумова і практична діяльність має сприяти більш 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. Формування у студентів знань, умінь, залучення їх до активної розумової, практичної діяльності, яка базується на вихованні поваги до права, відкриває можливість для впливу на їх розум, почуття і поведінку.

Правова свідомість, крім правових знань, включає систему цінностей, установок та переконань особливо у галузі регулювання суспільних відносин правом. Структурно елементами правосвідомості відповідно до пізнавального (раціонального) і оціночного (емоційного) рівнів є поведінкові установки – установка правової відповідальності, а також правова установка (вольовий – поведінковий рівень). На пізнавальному (раціональному) і оціночному (емоційному) рівнях формується ціннісне ставлення, повага до права, правові ідеали – основа правових переконань, ціннісно-правових орієнтацій, які реалізуються через систему правових установок, мотивів – обрання певного напрямку правомірної поведінки, прийняття правових деонтологічних рішень.

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

Висновки. Отже, формування правової культури студентів під час вивчення юридичних дисциплін полягає у передачі, накопиченні і засвоєнні

знань, принципів та норм права, а також у формуванні відповідного ставлення до права і практики його реалізації, уміння використовувати свої права, дотримуватись заборон та виконувати обов'язки. Звідси випливає необхідність в усвідомленому засвоєнні основних положень законодавства, виробленні почуття поваги до права. Отримані майбутніми фахівцями знання повинні перетворитись в особисте переконання, у міцну установку, суворо дотримуватись правових приписів, а надалі – у внутрішню потребу і звичку виконувати правовий закон, виявляти правову активність.

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

Проблеми формування правових цінностей студентів вимагають подальших наукових досліджень, у тому числі здійснення наукового синтезу знань із правової соціалізації молоді соціально-педагогічного плану; розкриття соціально-педагогічної сутності правової соціалізації молоді та її базових правових категорій; дослідження забезпеченості освітніх установ інформаційно-законодавчою базою, у тому числі спеціальною літературою педагогів, соціологів, психологів, юристів і працівників правоохоронних органів; розробка спеціальних методик дій до об'єкта їхньої професійної діяльності, особливо в період протиправної поведінки молодшої людини; вивчення діяльності суб'єктів, що вступають у правовідносини з молоддю, а також їх психолого-педагогічний і психічний стан у момент здійснення правопорушень; вироблення науково обґрунтованих рекомендацій, спрямованих на вдосконалення правового законодавства і правового регулювання у сфері реалізації державної молодіжної політики в Україні.

Список використаних джерел

1. Баханов К. Проблема визначення мети і завдань шкільної історичної освіти/ Історія в школах України. 2001. №3. С.15–23.
2. Безбородий В.О., Подберезський М.К. Формування правової культури. Теоретичні та методичні основи: монографія. Мукачево: Елара, 1999. 216 с.
3. Городиський М.І. Правова освіта майбутнього вчителя: монографія; за ред. доктора пед. наук, проф. М.К. Подберезського. К.: Науковий світ, 2001. 128 с.
4. Одарій В.В. Правова культура професійної діяльності педагога як педагогічна проблема // Наша школа, 2002. № 5. С.11–13.
5. Попадич О.О. Вплив правового виховання на розвиток особистості студента у вищій школі. // Зб. наук. праць Уманського ДПУ імені Павла Тичини /гол. ред.: М.Т. Мартинюк. Умань: ПП Жовтий О.О., 2011. Ч 1. С. 191–198.

6. Скорич С. Формування правової культури школярів в умовах сучасної школи // Історія України /правознавство та інші суспільні дисципліни. 2011. №16 (704). С.3–4.

Рыбак Анастасия, Юркевич Христина
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВИХ ЦЕННОСТЕЙ
СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ

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

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

Rybak Anastasiya, Yurkevych Kristina
FEATURES OF FORMING THE LEGAL VALUES OF STUDENTS AT
THE TIME OF TEACHING

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

Key words: *legal culture, professional, legal consciousness, educational process.*

УДК 377.031.4

*Розлуцька Галина,
Турус Олеся,
Ілавська Діана*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-ДОШКІЛЬНИКА

У статті розглянуто сучасні теоретичні підходи до визначення поняття «інновація» у педагогічній науці та дотичних до нього понять. Визначено основні напрями теоретичних пошуків щодо інноваційних процесів в освіті. Зазначено, що проблема підготовки педагогів-дошкільників до інноваційної діяльності на сьогодні не втратила свого актуального звучання і вимагає прискіпливої уваги вітчизняних науковців у контексті модернізації системи освіти в Україні.

***Ключові слова:** інновації, інноваційні технології, теорія, педагог дошкільного виховання.*

Постановка проблеми. Сучасний етап реорганізації національної системи освіти України у відповідності до європейських норм вимагає оновлення та модернізації усіх її ланок. Актуалізується інноваційна діяльність в освіті, принципово змінюючи підходи до професійної підготовки педагогів. Щоб відповідати вимогам часу, сучасний педагог повинен не лише мати базові знання і уміння, але і володіти інноваційними технологіями, мати здатність до інноваційної діяльності. Розробка нових підходів до педагогічної освіти – провідна і необхідна тенденція його розвитку.

За останні десятиліття інноваційні процеси в освіті стали об'єктом дослідження багатьох вчених. Суть інноваційної педагогічної діяльності, її структура, класифікація, характеристики надані в працях [2; 3; 6]. Окремі аспекти підготовки вчителя до інноваційної діяльності представлено у працях [1; 5; 7; 8]. Акцентовано увагу на педагогічних технологіях у дошкільній [4].

Огляд вищезгаданих праць дає можливість стверджувати, що проблема підготовки вихователів до інноваційної діяльності сьогодні не втратила свого актуального звучання. Разом з тим сучасна підготовка педагогів дошкільної ланки характеризується суперечністю між: прагненням вихователів реалізувати свій творчий потенціал і неготовністю до здійснення інноваційної діяльності. Вирішення цієї суперечності потребує ґрунтовного аналізу теоретичних засад проблеми підготовки майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій.

Відповідно, **метою** нашого дослідження є проаналізувати теорію професійної підготовки педагогом дітей дошкільного віку до застосування інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Ключовим у розгляді окресленої проблеми є з'ясування суті поняття «інновації». Термін походить з латинської мови і в перекладі означає оновлення, новизну, зміну. Нововведення в якості педагогічного поняття було застосовано групою учених в 1978 році в доповіді Римському клубу, вони звернули увагу світової громадськості на факт неадекватності принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особи і до розвитку її пізнавальних можливостей.

Науковці сходяться на думці, що уперше поняття у науковий обіг уведено у дослідженнях культурологів у ХІХ столітті для означення впровадження нових елементів однієї культури в іншу. У педагогічному сенсі поняття «інновація» використовується відносно недавно для окреслення нововведень. Як стверджує К.Ангеловські, використання терміну пов'язане із застосуванням близьких і споріднених термінів для їх характеристики. Найстарішим терміном вважається термін, який визначає нововведення або ідею, що є новою для конкретної особи, незалежно від її визначення в часі, який пройшов з її відкриття або першого використання [1, с. 35]. На погляд А. Нісімчук інноваційні процеси або процеси нововведень полягають в процесах виникнення, розвитку і поширення в різних сферах людської діяльності науково-технічних нововведень [6, с. 51].

Розрізняють три можливі види педагогічних нововведень: нововведення як освітні ідеї і дії, повністю нові і раніше не відомі; адаптовані, розширені або переоформлені ідеї; змінені у відповідності із новими умовами, оскільки нові умови гарантують їх успіх і успіх певних позитивних ідей.

Суб'єктами інноваційних змін в освіті виступають самі педагоги. Тому зміст поняття «інноваційний процес» трактується як творча переробка в навчально-виховній роботі новаторського досвіду практиків і науково-педагогічних відкриттів, що дають педагогічний ефект [7, с. 87]. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності вихователя і вихованця. У розумінні суті інноваційних процесів в освіті лежать дві найважливіші проблеми педагогіки – проблеми вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду і проблеми впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику [6, с. 292–293].

Таким чином, можемо стверджувати, що в педагогіці, як і в інших галузях науки, сьогодні існують різночитання поняття «інновація».

Заслуговує на нашу увагу тлумачення поняття похідного від «інновація» – «інноваційна педагогічна технологія». Поширеними є визначення його як цілеспрямоване, систематичне та послідовне

впровадження у практику прийомів, способів педагогічних дій і засобів, які охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів, інші – як комплексний, інтегрований процес, що охоплює суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності і забезпечує результативність нововведення [8, с. 42].

Науковці вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності). Зокрема й В.Кукушкіна вважає, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності), основними серед них виділено: концептуальність, системність, можливість управління, ефективність, відтворюваність, візуалізація [7, с. 30–31].

У інноваційному процесі Л. Бурковою виділено кілька етапів, зокрема: розробка (створення або пошук адаптації нововведення); вивчення створеного: оцінка експертами, експериментальна досвідна перевірка, науково-педагогічна експертиза; доопрацювання фахівцями; впровадження в практику: теоретичне вивчення нового, його практичне освоєння вчителями і вихователями, організаторами освіти; подальший розвиток предмета інновації.

Дещо по-іншому представлена етапність інноваційного процесу А. Нісімчук. Так, початковий етап складається із ідеї (виникнення концепції нововведення або народження); створення нововведення або винаходу; практичне втілення. У фазі використання нововведення виділяються етапи поширення нововведення або впровадження; втрачання новизни, що зумовлене появою ефективної альтернативи або заміни цього нововведення ефективнішим та заміна його новим продуктом [6, с. 11].

За своєю суттю інноваційні процеси системні: вони включають багато компонентів, але їх проста сума недостатня без структурних зв'язків і закономірностей, що характеризують інноваційні процеси в цілому [7, с. 18]. Усі структурні елементи органічно поєднані між собою не лише горизонтальними, але і вертикальними зв'язками, і, більше того: кожен компонент будь-якої структури інноваційного процесу реалізується в компонентах інших структур, тобто цей процес системний [8, с. 11–14].

Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання й виховання є їхня технологізація – неухильне дотримання змісту і послідовності впровадження нововведень. До основних ознак технології належить стандартизація, уніфікація процесу, можливість його ефективного та економічного відтворення відповідно до заданих умов. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) за певних умов. Існує загальноприйняте уявлення про технологію як конструювання навчального процесу за певною схемою, яка відображає ознаки, притаманні й традиційній організації навчального процесу: впорядкованість процесу навчання, мети і оцінювання результатів. Педагогічна технологія

функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, які застосовують у навчанні, і як реальний процес навчання. Не менш поширений погляд на неї як на конструкцію, стратегію, алгоритм дій педагога, організацію педагогічної діяльності [3, с. 4–5].

Процес становлення нової педагогічної технології охоплює такі етапи: виникнення суспільної потреби – фундаментальні дослідження в галузі психології – прикладні психолого-педагогічні дослідження – розроблення нових технологій – відображення новостворених технологій у навчально-програмній та навчально-методичній документації.

В освітній практиці педагогічна технологія може функціонувати на таких рівнях: загальнопедагогічному, предметно-методичному та локальному або модульному [5, с. 206]. Відповідно, у науці функціонують такі поняття, як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання (виховання, управління)», оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту. Об'єднують освітню, педагогічну технологію, а також технологію навчання (виховання, управління) актуальні для певного історичного етапу освітні концепції, педагогічні парадигми (системи поглядів) [8, с. 42–46].

Задля модернізації підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів змінюють педагогічні методики та впроваджують інноваційні технології навчання за основними напрямками. Наприклад, технологічним напрямом організації педагогічного процесу, спрямованого на ефективність навчання, розроблення критеріїв засвоєння, формування і підсумування оцінювання, подання інформації та етапів її засвоєння, конкретизацію навчальних цілей, корекцію зворотного зв'язку, повне засвоєння знань, умінь і навичок або гуманістичний напрям організації педагогічного процесу, суттю якого є формування і розвиток критичного, творчого мислення [7, с. 22].

Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання.

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. Не менш гострими є проблеми адаптації нововведення до нових умов. Часто вони спричинені намаганнями пристосувати до конкретних умов педагогічні технології, елементи змісту навчання й виховання, які виявили свою ефективність в інших галузях, або концепції, розроблені в зовсім інших історичних умовах. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в

інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності. Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій [3, с. 88–93; 8, с. 9–14; с. 4, с. 82–88].

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки майбутнього професіонала. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожен мав необмежені можливості для самостійного і вискоєфективного розвитку. А це у принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки педагога, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність і, відповідно, на пошук нових підходів до підготовки майбутнього педагога.

Отже, огляд теоретичних напрацювань в галузі педагогічної інноватики та її похідних загострює увагу науковців до з'ясування суті, змісту, структури, характеристик, етапності та механізмів впровадження педагогічних інноваційних технологій. Одночасно основне значення в працях педагогів надається професійній готовності педагога до інноваційної діяльності.

Висновки. Таким чином, можна підсумувати, що вирішення проблеми підготовки вихователів до інноваційної діяльності на сьогодні вимагає модернізації професійної підготовки педагога-дошкільника з освоєння, впровадження інноваційних проектів та здатності до нових освітніх ініціатив у роботі дошкільних освітніх установ та власну педагогічну діяльність. Перспективним напрямом досліджень залишається формування творчих здібностей майбутніх вихователів у процесі здобуття педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Ангеловски К. Учителя и инновации : книга для учителя М.: Просвещение, 1991. 159 с.
2. Буркова Л. Технології в освіті // Рідна школа. 2001. № 2. С. 15 – 16.

3. Дичківська І.А. Інноваційні педагогічні технології : підручник. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.
4. Дудник Н.З. Сучасні технології дошкільного виховання: навч.-метод. посібн. (курс лекцій). Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2013. 208 с.
5. Лозова О.А. Шляхи подолання протидій з боку вчителів щодо впровадження педагогічних інновацій // 60 років ЮНЕСКО : погляд у майбутнє: Наук. конф. кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Київ, 22–23 лютого 2006 р. К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. С. 205–206.
6. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології : навч. посібник. К.: Просвіта, пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2000. 368 с.
7. Педагогічні технології: наука – практиці. Вип. 1 / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер; за ред. С.О. Сисоєвої. К.: ВІПОЛ, 2002. 280 с.
8. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.С. Сігаєва та ін. ; за ред. С.О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2001. 502 с.

Розлуцкая Галина, Турус Олеся, Илавская Диана
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ДОШКОЛЬНИКА

В статье рассмотрены современные теоретические подходы к определению понятия «инновация» в педагогической науке и касательных к нему понятий. Определены основные направления теоретических поисков относительно инновационных процессов в образовании. Отмечено, что проблема подготовки педагогов-дошкольников к инновационной деятельности сегодня не потеряла своего актуального звучания и требует пристального внимания отечественных ученых в контексте модернизации системы образования в Украине.

Ключевые слова: *инновации, инновационные технологии, теория, педагог дошкольного воспитания.*

Roslyutska Galina, Turus Olesya, Ilavskaya Diana
THEORETICAL APPROACHES TO INNOVATIVE ACTIVITY OF
PREDICTOR-PRESCHOOLER

The article considers modern theoretical approaches to the definition of the concept of "innovation" in pedagogical science and tangent to it concepts. The basic directions of theoretical searches on innovative processes in education are determined. It is noted that the problem of preparing preschool teachers for innovative activity today has not lost its actual sound and requires close attention of domestic scientists in the context of modernization of the education system in Ukraine.

Key words: *innovations, innovative technologies, theory, teacher of preschool education.*

УДК 371.134:347.961.1

Сабо Жанна,
Попадич Олена

ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЮРИСТІВ

У статті досліджено різноманітні підходи до тлумачення поняття «компетенція» та його сутнісних характеристик; розкрито зміст поняття «професійна компетенція» через зв'язок компетенції зі сферою професійної діяльності, виокремлено структурні компоненти професійної компетенції юриста.

Ключові слова: компетенція, професійна компетенція, структура професійної компетенції юриста.

Постановка проблеми. Глобальні перетворення сучасного суспільства потребують підготовки фахівців з інноваційним творчим типом мислення, розвиненою світоглядною культурою, етнічним ставленням до світу, здатних творчо розвиватися і самоудосконалюватися, конкурентоспроможних як в рідній державі, так і в інших країнах. Одним з найбільш важливих сучасних підходів у досягненні нової якості професійної освіти студентів є компетентнісний підхід, який у професійній освіті орієнтує на суворе визначення професійної компетенції та її складових.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній науці проблемами компетентнісного підходу в освіті та професійної компетенції опікуються: О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина (розроблення та впровадження компетентнісного підходу в зарубіжних країнах), С. Гончаренко, Н. Ничкало (визначення поняття компетенції), С. Сисоєва (формування професійної компетенції), Дж. Равен, С. Шишов, А. Маркова (розуміння поняття «професійна компетенція» як складного багатовимірного феномену та змісту цього поняття), І. Зимня, П. Третьяков, Т. Шамова, В. Ягупов (визначення основних видів професійної компетенції).

Мета статті – дослідити різноманітні підходи до тлумачення поняття «компетенція» та її сутнісних характеристик; розкрити зміст поняття «професійна компетенція»; виокремити структурні компоненти професійної компетенції юриста.

Виклад основного матеріалу. Термін «професійна компетентність» фахівців різних галузей, в тому числі юристів, набуває все більшого поширення, а проблема визначення структури професійної компетенції стала об'єктом дискусій між психологами, педагогами, спеціалістами-практиками. Аналіз наукових досліджень з означеної проблеми свідчить,

що і науковці, і спеціалісти-практики не мають одностайної думки та підходів щодо їх трактування.

Енциклопедичні, філософські, педагогічні та інші джерела дають різні визначення дефініції «компетенція» та по-різному розкривають її сутність. Узагальнення визначень дефініції «компетенція» у «Словнику іншомовних слів», «Новому тлумачному словнику української мови», «Енциклопедії освіти» та інших виданнях дозволяє стверджувати, що «компетенція» (*competentia* – належний по праву) розглядається з точки зору «володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку, обізнаність, авторитетність у певній галузі». У «Європейській кваліфікаційній рамці навчання протягом життя» до «компетенції (компетенцій)» віднесено «відповідальність й автономність», тобто здатність фахівця працювати і в автономному режимі вирішувати професійні завдання [11].

Науковці Н. Волкова та В. Полторак зазначають, що компетенція – складне й багатогранне явище, яке характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну [3, с. 34]. Українська дослідниця Л. Дибкова у своєму дисертаційному дослідженні об'єднує компетенції у два основні блоки: особистісний розвиток та професійні знання і вміння.

Отже, поняття «компетенція» науковці пов'язують з певною сферою професійної діяльності та наявністю у фахівця не стільки значного обсягу знань і досвіду, скільки вмінь актуалізувати накопичені знання і вміння, у потрібний момент використати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій. Поняття «професійна компетенція» увійшло в термінологію у 80-ті роки минулого століття з праць Ю. Бабанського та В. Сластьоніна і вважалось складовою професіоналізму. З позицій системного підходу професійна компетенція розуміється як певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості, яка забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань. На думку науковців, професійна компетенція це: знання та вміння з різнобічних сфер життєдіяльності людини, що необхідні для формування вмінь здійснення діяльності творчого рівня [9]; «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [4, с. 722]; загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [7, с. 219]; «здатність ефективно використовувати набуті знання, вміння і навички; вміння вирішити ту чи іншу проблему, здійснити пошук нового досвіду і визначити його самостійну цінність, наявність вмінь і навичок самостійності в плануванні, організації, контролі власної діяльності; креативність, здатність до саморозвитку, самоаналізу,

самоорганізації, самоконтролю» [4, с. 319]. Узагальнивши різні визначення, можна констатувати, що професійна компетенція будь-якого фахівця є складним інтегральним психологічним, професійним, фаховим і суб'єктним утворенням, яке формується в процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у процесі практичної професійної діяльності, ефективність її здійснення залежить від теоретичного, практичного та психологічного видів підготовленості фахівця до неї, здатності та готовності до її здійснення, суб'єктних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності.

Пошук шляхів формування професійної компетенції фахівців зумовлює звернення до проблеми виокремлення структурних компонентів професійної компетенції. За Дж. Равеном, структурними компонентами будь-якої компетенції є когнітивна, мотиваційно-ціннісна, емоційно-вольова складові, а також навички та досвід поведінки в ситуаціях подолання труднощів, що забезпечують впевненість і набір способів поведінки, що дозволяють особистості гнучко адаптуватися у професійній діяльності [8]. На думку Л.Карпової, структурними компонентами професійної компетенції є три сфери: мотиваційна, предметно-практична (операційно-технологічна), сфера саморегуляції. Розвиненість мотиваційної сфери забезпечує сформованість загальнокультурної компетентності, особистісно-мотиваційної та соціальної компетенції. Предметно-практична сфера характеризується: сукупністю знань (професійних, з предмета, психолого-педагогічних, методичних, методологічних); умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, діагностичних, проєктивних, конструктивних, управлінських); якостей (обов'язкових, важливих і бажаних), що зумовлює ефективність реалізації професійно-педагогічних функцій [6, с. 12]. Як зазначає В. Ягупов, «основними компонентами професійної компетенції майбутнього фахівця є такі: ціннісно-мотиваційний компонент (професійна позиція фахівця – система сформованих настанов, ціннісних орієнтацій, мотиваційних ставлень, суб'єктивних оцінок внутрішнього та оточуючого досвіду, реальності і перспектив, а також власні вимоги фахівця, які визначають характер його діяльності, поведінки, спілкування, місце і роль у професійній діяльності й повсякденному житті); когнітивний компонент (система теоретичних і практичних знань – це системне психічне утворення, яке формує загальний і професійний інтелект, забезпечує теоретичну загальнонаукову, професійну та фахову підготовленість фахівця); праксеологічний компонент (система практичних навичок, умінь і здатностей – це системне психічне утворення, яке формує практичну підготовленість фахівця до професійної діяльності); професійно важливі якості – стійке поєднання різних структурнофункціональних компонентів психіки фахівця, які зумовлюють неповторність та індивідуальний стиль його професійної діяльності; суб'єктний компонент (професійна суб'єктність фахівця – інтегральний

компонент професійної компетенції, основними показниками якого є професійна свідомість і самосвідомість, професійна рефлексія та саморефлексія, професійна «Я» – концепція) [10]. Дослідниця О. Бондарєва пропонує таку структуру професійної компетенції [1]: мотиваційно-вольовий (мотиви, цілі, потреби, ціннісні орієнтири/установки актуалізації в професійній компетенції, стимулює творчий прояв особистості у професійній компетенції, допускає наявність інтересу до зазначеної категорії, що характеризує потребу особистості фахівця у знаннях, в оволодінні ефективними засобами формування професійної компетенції); функціональний («поінформованість», «знання», «досвід» тощо). Цей компонент є системою набутих у закладах вищої освіти знань з урахуванням їх глибини, обсягу, стилю мислення, норми етики, соціальних функцій.); комунікативний (вміння зрозуміло та чітко висловлювати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями колег, обирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організувати і підтримувати діалог); рефлексивний (вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень) компоненти. На думку В. Вишпольської [2], професійну компетенцію фахівця найповніше характеризують такі п'ять компонентів: мотиваційно-вольовий, змістовий, функціональний, рефлексивний та комунікативний. Отже, з огляду на сказане, професійна компетенція фахівця є необхідною умовою професійно результативного виконання функціональних обов'язків, творчої діяльності та інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, формування особистості студента. Професійне навчання може розглядатися як формування основ (передумов) майбутньої професійної компетенції. Враховуючи визначення дефініцій «компетенція» та «професійна компетенція» та узагальнивши думки науковців щодо структури професійної компетенції, можна констатувати, що основними структурними компонентами професійної компетенції фахівця будь-якої галузі, в тому числі і юриста, є: ціннісно-мотиваційний компонент, що передбачає наявність мотивів, цілей, потреб, ціннісних установок актуалізації в професійній компетенції, стимулює творчий прояв особистості; гностичний або когнітивний компонент, що характеризує наявність необхідних професійних знань; комунікативний компонент, необхідність якого обумовлена тим, що багато видів професійної діяльності завжди здійснюється в умовах ділового спілкування і взаємодій; функціональний компонент, що дозволяє використовувати наявні професійні знання, вміння і навички для вирішення професійних завдань.

Таким чином, нами встановлено, що проблема професійної компетенції розглядається у поєднанні з проблемами становлення готовності особистості до виконання професійної діяльності, формування соціалізації

фахівця, набуття спеціалістами базових та спеціальних компетенцій, особистісного та професійного зростання тощо.

Висновки. Отже, професійна компетенція – це складне, системне явище, що включає в себе знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості фахівця, що забезпечують виконання ним власних професійних обов'язків; це – підготовленість працівника до виконання професійних функцій, пов'язаних зі спеціалізацією. Професійна компетенція як складне системне явище складається з багатьох компонентів: мотиваційного, змістового, процесуально-операційного, діяльнісно-процесуального, функціонально-особистісного та інших. Становлення професійної компетенції передбачає активну і усвідомлену трансформацію наявних особистісних характеристик відповідно до особливостей обраної професії. При цьому професійне становлення особистості являє собою процес структурно-динамічного розвитку суб'єкта, в ході якого формуються і розвиваються професійно важливі якості особистості, адекватні форми її професійної активності, які відповідають соціальним і професійним вимогам та настановленням індивіда. Фундаментальною умовою становлення професійної компетенції фахівця є необхідність змін, перетворення свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самореалізації в професійному плані, тобто – підвищення свого рівня професійної компетенції.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо у дослідженні мотиваційно-вольового компоненту структури професійної компетенції юриста.

Список використаних джерел

1. Бондарева Е.В. Направленность на формирование профессиональной компетенции как путь совершенствования экономического образования // Материалы заочной научно-методической Internet-конференции «Экономическое образование в XXI веке». // Педагогическое образование и наука. 2007. №3. С.63– 64.
2. Вишпольська В.Ф. Зміст та структура професійної компетентності фахівця з міжнародних економічних відносин // Вісник Запорізького національного університету. 2008. № 1. С. 57– 61.
3. Волкова Н.П., Полторак В.А. Компетенція у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога // Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія» (Педагогічні науки). 2014. № 2(8). С. 31– 36.
4. Енциклопедія освіти / за ред. В.Г. Креміня. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5.
6. Карпова Л.Г. Формування професійної компетенції вчителя загальноосвітньої школи.: автореф. дис... к.пед.н. Харків: ХДПУ ім. Г.Сковороди, 2004. 19 с.

7. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття. авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. К. : Навч. книга, 2004. Кн. 2 : Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. 2004. 672 с.
8. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. К., 2001. 2015 р., Вип. 45 (98) 93 .
9. Чапак М., Котова С. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів // Современные вопросы мировой науки. 2010. 258 с.
10. Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». 2007. Том 71: педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 3-8.
11. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). URL http://ec.europa.eu/dgs/education_culture. 15. The Qualifications Framework for European higher Education Area. URL: <http://www.ond.vlaanderen.be>.

Сабо Жанна, Попадич Елена

ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЮРИСТОВ

В статье исследованы различные подходы к толкованию понятия «компетенция» и ее существенных характеристик; раскрыто содержание понятия «профессиональная компетенция» через связь компетенции со сферой профессиональной деятельности; выделены структурные компоненты профессиональной компетенции юриста.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетенция, структура профессиональной компетенции юриста.

Sabo Jeanne, Popadich Olena

CONCEPT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF LAWYERS

The article investigates various approaches to the interpretation of the concept of «competence» and its essential characteristics; reveals the content of the concept of «professional competence», through the connection with the sphere of competence of professional activity; highlights the structural components of the professional competence of a lawyer.

Key words: competence, professional competence, structure of professional competence of the jurist.

УДК 378:371.132

Ситник Тарас,
Флис Іван

ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА РІВЕНЬ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються можливості розвитку професійного самовизначення майбутніх фахівців електромеханічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін. Пропонується вирішення проблеми на основі особистісно-орієнтованого підходу. Обираються напрями відбору змісту навчання і визначаються етапи професійного самовизначення.

Ключові слова: компетентність, мотиваційні установки, самовизначення, профорієнтація.

Постановка проблеми. Сучасна професійна освіта є одним із найважливіших чинників формування чітких життєвих і професійних орієнтирів особистості. Національна доктрина розвитку освіти визначає розвиток людини як головну мету, ключовий показник і основний важіль прогресу. Для сучасного суспільства необхідно формувати спеціаліста, який здатний не лише творчо використовувати інформацію, а й самостійно здобувати і застосовувати її у складних і несподіваних ситуаціях, ставити завдання та знаходити шляхи їх вирішення.

Система професійної освіти передбачає особистісно-індивідуальний розвиток учнів і студентів, які формують самосвідомість, набувають ціннісні орієнтації, компетентність. Професійне становлення майбутнього фахівця означає вироблення професійних інтересів, соціальних норм, життєвих позицій. На основі цих особистісних якостей формуються цілі й мотиваційні установки професійної діяльності, тобто розвивається професійне самовизначення людини.

Професійне самовизначення – процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. Воно полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з вимогами професії до спеціаліста [1, с.275].

Професійна орієнтація не закінчується вибором спеціальності та вступом до навчального закладу і передбачає подальший розвиток професійних інтересів майбутніх фахівців. Професійне самовизначення, тобто зацікавленість у результатах виробництва, ефективній праці, професійній кар'єрі, активізується під час навчання у професійному закладі освіти.

Профорієнтаційна робота з майбутніми фахівцями електромеханічного профілю, зокрема у період професійного навчання, має низку специфічних особливостей, зумовлених соціально-економічними та науково-технічними тенденціями. Перспективна в недалекому минулому професія після тимчасового знецінення утверджується у новій якості. Тому педагогічним працівникам необхідно знайти інноваційні підходи до підвищення інтересу майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Сьогодні все частіше при оцінці ділових якостей людини використовують поняття компетентності. У це поняття, крім, власне, професійної технологічної підготовки, включається також і зміст, що має в основному позапрофільний характер. Основа професійного самовизначення майбутнього фахівця як суб'єктивна умова компетентності формується у процесі вивчення спецпредметів, де пізнаються вимоги до певної професії. Одночасно важливим елементом професійного самовизначення є соціально-гуманітарні дисципліни, які впливають на особистісне становлення майбутнього фахівця.

У процесі підготовки електромеханіка суспільні дисципліни не належать до профілюючих. Вони дозволяють зрозуміти і пояснити дійсність, проте, на перший погляд, не мають нічого спільного з професійною діяльністю. Їм відводиться не менш важлива роль – розвиток інтересу майбутнього фахівця до професії. Основна увага у напрямі професійного самовизначення під час вивчення суспільних дисциплін повинна зосереджуватися на формуванні професійно значущих якостей особистості. Аналіз тенденцій у сучасному виробництві та професійній освіті дали нам можливість виявити суперечність між зростаючими вимогами до професійно значущих якостей фахівця та нереалізованими можливостями суспільних дисциплін у розвитку професійного самовизначення.

Особистісно-орієнтоване навчання розглядається як альтернатива традиційному когнітивно-орієнтованому і трактується як особливий тип освіти, при якому створюються оптимальні умови розвитку у суб'єктів навчального процесу здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності й самореалізації [4, с. 373].

Новизна нашого підходу полягає у розробці інноваційних методик викладання, зокрема, під час самостійної та позаурочної роботи. З цією метою пропонуємо використовувати образ професійної діяльності [5, с. 109–110.].

Предметом професійного самовизначення майбутнього фахівця є сама професійна діяльність, її структура та взаємозв'язки між компонентами. Яким же чином навчити студента крізь призму соціально-гуманітарних дисциплін бачити перспективи освоєння майбутнього фаху? Шляхи до вирішення цього питання потрібно шукати, на нашу думку, в поєднанні дидактичних та психологічних підходів. Дидактичні дослідження довели, що, крім знань та вмінь, що стосуються конкретної професії, потрібні знання про загальні правила поєднання цих знань у певні структурні одиниці та вміння

орієнтуватися у них. Психологи стверджують, що регулятором трудових дій є предмет праці [2, с. 105], а основними компонентами орієнтаційної основи дій є предмет дії, знаряддя дії, технологія дії та сама діяльність [3, с. 164]. Всі ці компоненти мають своїх аналогів в образі професійної діяльності, до якого входять знання про: предмет діяльності; суб'єкт діяльності; засоби діяльності; технологічний процес; трудовий процес.

Для розвитку професійного самовизначення під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін необхідно визначити напрями відбору змісту навчання. Постановка і розв'язання цього завдання здійснюється шляхом системного аналізу професійної діяльності, у нашому випадку електромеханічного профілю. Наведемо приклади використання образу професійної діяльності для активізації професійного самовизначення, коли під час вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін студентам пропонуються знання щодо суб'єкта, предмета, засобів, процесу професійної діяльності.

Оскільки освоюється саме професія електромеханіка, то майбутнім фахівцям доцільно проаналізувати процес виробництва загалом. З цією метою студентам пропонується підготувати роботу, що відображає історію, структуру, вплив соціально-економічних чинників на перспективи підприємства або конкретного виробництва. Робота виконується під час виробничої практики, а консультантом є викладач соціально-гуманітарних дисциплін.

Для освоєння знань про предмет і засоби професійної діяльності розробляються короткі спецкурси, наприклад «Історія розвитку професії електромеханіка» або «Історія електрифікації в Україні». Вони можуть пропонуватися варіативно: як частина курсу історії у перші роки навчання, як факультативні, як матеріал для самостійної роботи.

Оцінка майбутнього фахівця електромеханічного профілю, як суб'єкта професійної діяльності проводиться за допомогою соціально-психологічних тестів. Студентам надається можливість самостійно скласти анкети та проводити соціологічні опитування.

Професійне самовизначення майбутніх електромеханіків під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, на нашу думку, поділяється на три етапи: перший етап – осмислення обраної професії; другий етап – орієнтація в умовах конкретного виробництва; третій етап – ситуаційна орієнтація.

На першому етапі (допрофесійному), який починається ще в школі і продовжується на підготовчих курсах професійного навчального закладу, майбутні студенти одержують загальну інформацію про обрану професію. На цьому етапі доцільно зосередити увагу на оцінюванні якостей особистості як суб'єкта професійної діяльності.

Другий етап професійного самовизначення пов'язаний з початком навчання, коли в майбутнього фахівця повинно виробитися позитивне ціннісне ставлення до майбутньої професії. У цей період формується розуміння суспільної важливості продукту професійної діяльності, осмислення конкретного виробництва та взаємозв'язку суміжних областей

праці. Тому для активізації професійного самовизначення ефективними є запропоновані вище спецкурси.

На третьому етапі відбувається професійна адаптація майбутнього фахівця, проглядаються перспективи освоєння даної професії. Професійна зацікавленість учнів полягає у реалізації набутих знань і вмінь. Тому на третьому етапі професійного самовизначення майбутніх електромеханіків доцільно зосередитися на творчій самостійній роботі та використанні професійного досвіду студентів.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
2. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. М.: Педагогика, 1973. 299 с.
3. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М.: 1985. 208 с.
4. Профессиональная педагогика / под ред. С.Я.Батышева. М.: Ассоциация Профессиональное образование, 1999. 904с.
5. Якимович Т.Д. Основи дидактики професійно-практичної підготовки: навч.-метод. посібник. К. : Педагогічна думка, 2013. 136 с.

Ситник Тарас, Флис Иван

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ НА УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются возможности развития профессионального самоопределения будущих специалистов электромеханического профиля в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин. Предлагается решение проблемы на основании личностно-ориентированного подхода. Выбираются направления отбора учебного содержания и определяются этапы профессионального самоопределения.

Ключевые слова: компетентность, мотивационные установки, самоопределение, профориентация.

Sytnik Taras, Flis Ivan

PEDAGOGICAL INFLUENCE ON THE PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION OF STUDENTS

The possibilities of professional self-determination of future specialists of the electromechanical profile in the process of studying social and humanitarian disciplines are considered. The solution of the problem is based on a person-oriented approach. Directions of selection of the content of education are selected and the stages of professional self-determination are determined.

Key word: competence, motivational attitudes, self-determination, vocational guidance.

УДК 378.146

Сокол Мар'яна,
Царик Ольга

ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНИЙ АПАРАТ – ОДИН ІЗ ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

У статті розглянуто пріоритетні напрями формування понятійно-категорійного апарату педагогічної науки. Сформульовано проблеми експлікації системи базових педагогічних понять. Досліджуються шляхи дефінування понятійно-термінологічного апарату.

Ключові слова: *понятійно-категорійний апарат, поняття, дефініція, педагогічна наука.*

Постановка проблеми. На нашу думку, серед нагальних проблем, які зустрічаємо у сучасній педагогічній науці, є проблема термінології та дефініції актуальних педагогічних понять. О. В. Сухомлинська слушно підкреслює, що вона зумовлена «нерозробленістю понятійно-термінологічного апарату, різними підходами авторів до тлумачення тих чи інших процесів, а також багатоаспектністю, багатовимірністю й суперечливістю складових, що входять до тих чи інших дефініцій» [10, с. 68]. Відтак, педагогічна наука, як теоретична форма освоєння дійсності у своїх поняттях узагальнює певні здобутки суспільно-історичного досвіду і висловлює ці узагальнення за допомогою своєї термінології. Оскільки педагогіка – це галузь наукового знання, то її понятійно-термінологічний апарат має певну сукупність рис, характерних для термінологічних систем кожної науки, тому що в основі наукового пізнання лежить понятійна форма мислення. І як наслідок, педагогічним поняттям і термінам, що їх позначають, властиві усі вище перелічені вище ознаки. Особливість понятійно-термінологічного апарату педагогіки визначена специфікою об'єкта педагогічної науки, особливостями джерел освіти, педагогічних понять і термінів. Отже, структура педагогічної термінології відображає напрями розвитку педагогічного знання.

Метою статті є аналіз понятійно-категорійного апарату педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. За визначенням відомих вчених (І.М. Кантора, Б.Б. Комаровського), педагогічна термінологія – це «сукупність лексичних засобів, які вживаються у теорії, практиці виховання і навчання. Педагогічні терміни, що входять до її складу, закріплюють основні поняття педагогічної науки» [6, с. 33]. Як зазначає Б.Б. Комаровський, «становлення і розвиток понятійно-термінологічного

апарату педагогіки обумовлюються як закономірностями розвитку педагогічного знання, так і закономірностями розвитку суспільства» [7, с.76].

Специфіка об'єкта дослідження різних сфер наукового знання накладає свій відбиток на їх термінологію. Так, наприклад, спостерігаємо суттєві відмінності між термінологією гуманітарних і технічних наук. Слід зазначити, що для наукової термінології гуманітарних наук характерні такі особливості. По-перше, текстовий опис предмета тієї чи іншої гуманітарної науки залежить від літературної мови. Звідси впливає пояснення щодо «вагомої (в порівнянні з мовами інших наук) залежності від контексту, що диктує свої вимоги щодо використання мовних засобів, а також велику вмотивованість мовних одиниць, що входять до них» [2, с. 6]. Отже, як наслідок, багатозначність і синонімія більш характерні для гуманітарних наук. По-друге, значну активність вчених у термінотворенні, в пошуку нових дефініцій до вже сталих термінів спостерігаємо саме у цій галузі. По-третє, «нерідко у побудову термінології гуманітарних наук додається елемент суб'єктивної оцінки» [5, с. 22–23]. З кінця 1960-х років починається ґрунтовне дослідження педагогічної термінології уже у науково-педагогічній літературі. Відтак, праця І.М. Кантора «Педагогічна лексикографія і лексикологія» є однією з перших робіт у цій галузі [6], оскільки вона розкриває теоретичні основи та історію словниково-енциклопедичної літератури з педагогіки, а саме як джерела інформації щодо педагогічних ідей та педагогічної практики. Автор зробив спробу теоретичного аналізу педагогічної термінології та її ролі у розвитку педагогічного знання. Згодом вчений фундаментально дослідив цю проблему у книзі «Понятійно-термінологічна система педагогіки: логіко-методологічні проблеми» [3].

Аналіз науково-педагогічних досліджень (В.С. Безрукова, Г.А. Бордовський, І.М. Кантор, Н.Л. Коршунова, А.Я. Найн та ін.) дозволив нам окреслити низку характерних особливостей понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки. На наш погляд, відображення педагогічних явищ у поняттях і термінах має соціально-історичну обумовленість і, як наслідок, розвиток педагогічних термінів суб'єктивно і об'єктивно пов'язаний із соціально-економічними та культурними процесами у житті людей. Адже зміна способу або ж характеру життя суспільства впливає також на понятійно-термінологічний апарат педагогіки. Крім того, «з розвитком знання розвивається зміст поняття, а у якийсь момент може статися злам попереднього значення» [8, с. 11]. Особливість педагогічної термінології залежить від освітніх джерел педагогічних понять і термінів. У науково-педагогічній літературі виокремлюють два підходи до розгляду цього аспекту. Перший (В.С. Безрукова) розглядає джерела формування безпосередньо самих педагогічних понять, які автор умовно поділяє на дві групи: природні та штучні. До природних належать ті, в яких поняття

«народжуються» не навмисно, стихійно (побут, різні види практичної діяльності). Група штучних – це джерела, для яких першочерговим завданням є усвідомлення, формування понять, визначення їх обсягу та формулювання дефініцій (науково-практична та науково-методична діяльність). Всі ці групи взаємодіють таким чином, що в більшості понять складно визначити, де вони зародилися спочатку, проте в той же час кожна група є відносно самостійною структурою [1, с. 29–30].

В основу іншого підходу покладено твердження, що педагогічна термінологія є частиною лексичної системи наукової мови, тому головним джерелом формування мови будь-якої галузі знання, а отже і педагогіки, є природна мова народу. «Будь-яка наука бере свій початок із результатів, здобутих мисленням і мовою народу, а у подальшому своєму розвитку стає невіддільною від мови народу» [2, с. 6]. Окрім народної лексики основою становлення і розвитку термінології вітчизняної педагогічної науки завжди була церковнослов'янська мова, класичні (латинська, грецька) і європейські мови (французька, німецька, голландська і в меншій мірі англійська) [6, с. 141–145].

Педагогічна термінологія – недостатньо чітка. Багатьом педагогічним поняттям, термінам властиві багатозначність і синонімія, що зумовлює нечіткість, «розпливчастість трактувань» та визначень педагогічних явищ. Додамо, що причиною такого явища є особливості термінології гуманітарних наук, до яких відносимо й педагогіку; близькість педагогічного знання до повсякденності (Н.Л. Коршунова), а також складність досліджуваних педагогічних процесів і явищ (Г.А. Бордовський, В.А. Ізвозчиков).

Особливість педагогічної термінології полягає у відсутності чіткої визначеності категоріального апарату. У сучасній вітчизняній педагогічній науці ще не склалося загальної думки про те, які педагогічні поняття можна віднести до категорій педагогіки. Так, наприклад, Б.Т. Ліхачов наводить 54 поняття і терміни, що належать до педагогічних категорій [9, с. 79]. В.І. Гінецинський стверджує, що у понятійному апараті науки можна виділити одне центральне поняття, яке слугує назвою всієї галузі вивчення цієї науки і тим самим виокремлює її від інших наук. У педагогіці таким стрижневим поняттям вчені вважають поняття «виховання» [4, с. 14]. Найчастіше в ролі загальних і фундаментальних понять виділяють:

- «виховання», «освіта», «навчання», «розвиток», «формування» (Т.А. Ільїна);
- «людина», «індивід», «особистість», «закономірність», «розвиток», «наука»; «виховання», «освіта», «педагогіка» (А.В. Вихрущ);
- «виховання», «освіта», «навчання», «розвиток» (Е.І. Моносзон);
- «виховання», «формування», «розвиток» (Б.І. Коротяєв);

- «виховання», «освіта», «навчання» (С.П. Баранов, Н.В. Бордовська, А.А. Реан, Є.В. Бондаревська, С.В. Кульневич);
– «виховання», «освіта» (П.І. Підкасистий).

Історико-педагогічний підхід дозволяє виокремити витoki специфічних особливостей понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки, ступінь впливу на нього соціокультурних чинників, характерних тенденцій, напрямів і закономірностей цього процесу.

Висновки. Підіб'ємо підсумки, що, на нашу думку, термінологія, яка є ядром лексичної системи підмови і складова її основи, відноситься до тих інтегруючих факторів, які дозволяють створювати єдиний інформаційний простір, що забезпечує взаєморозуміння на міжнародному рівні. Таким чином, зазначена вище проблема вимагає подальшого теоретичного обґрунтування, визначення періодизації системи базових педагогічних понять та детермінації кожного із них.

Список використаних джерел

1. Бархударов С.Г. О значении и задачах научных исследований в области терминологии // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М.: Наука, 1970. С. 157–162.
2. Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России . Дубна: Феникс, 2005. 208 с.
3. Гвишиани Н.Б. Язык научного общения (вопросы методологии). М.: Высш. шк., 1986. 280 с.
4. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. Изд-во СПбУ, 1992. 154с.
5. Кантор И.М. Педагогическая лексикография и лексикология. М.: Просвещение, 1968. 200 с.
6. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. М.: Педагогика, 1980. 158 с.
7. Коршунова Н.Л. Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 20 с.
8. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. М.: Прометей, 1993. 520 с.
9. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем . Київ.: А.П.Н., 2003. С. 68 .

Сокол Марьяна, Царик Ольга

ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ – ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ ПУТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В статье рассмотрены приоритетные направления формирования понятийно-категориального аппарата педагогической науки. Сформулированы проблемы экспликации системы базовых педагогических

понятий. Исследуются пути дефинирования понятийно-категориального аппарата.

***Ключевые слова:** понятийно-категориальный аппарат, понятие, дефиниция, педагогическая наука.*

Sokol Mariana, Tsaryk Olha

CONCEPTUAL-CATEGORIAL APPARATUS IS ONE OF THE PRIORITY WAYS OF PEDAGOGICAL SCIENCE

The article deals with the priority ways of pedagogical science conceptual-categorical apparatus formation. The problems of explication system of basic pedagogical notion were formulated. The ways of defining the conceptual terminology apparatus were investigated.

***Key words:** conceptual-categorical apparatus, concept, definition, pedagogical science.*

УДК 371.132

*Староста Володимир,
Муха Іван*

ДІАГНОСТИКА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті показано, що індивідуальний стиль педагогічної діяльності учителя можна розглядати як стрижневий компонент педагогічної майстерності, як нестереотипну динамічну манеру (методи, засоби, прийоми, форми) його педагогічної діяльності, спрямованої на особистісне самовдосконалення і розвиток школярів. Проведено діагностику і виявлено подібні та відмінні ознаки педагогічного стилю у процесі його формування у студентів та подальшого розвитку під час професійної діяльності у вчителів.

Ключові слова: *майбутній учитель, педагогічний стиль, діагностика педагогічного стилю.*

Постановка проблеми. Майбутній вчитель формує власну модель професійної поведінки (бажаний стиль педагогічної діяльності) у процесі навчання як на основі теоретичних знань, так і власних спостережень за успішними викладачами університетів та учителями в школах під час педагогічної практики. Таким чином, важливого значення набуває дослідження стану формування педагогічного стилю у майбутніх учителів, аби за необхідності вносити певні коригування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання означеної проблеми показує, що науковцями були теоретично обгрунтовані та експериментально досліджені різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів. Зокрема, І. Цар у дисертаційному дослідженні (2011 [9]) вказує, що теоретико-методичні засади професійно-педагогічної підготовки студентів розкриті у працях В. Андрущенко, Б. Гершунського, Й. Гушулея, Е. Гусинського, В. Дмитрієнко, В. Поліщук, О. Смирнової та ін., проблеми та перспективи вищої педагогічної школи актуалізуються у дослідженнях А. Алексюка, О. Глузмана, Л. Рувінського, В. Чайки та ін. Теоретичний аналіз індивідуальності, індивідуального стилю діяльності є предметом психолого-педагогічних досліджень у різних аспектах: формування стилю, його корекція, виокремлення рівнів розвитку, закономірностей формування індивідуального стилю діяльності, вивчення його структурних компонентів, різних типів стилів і характеристики когнітивних стилів, виділення індивідуальних стилів спілкування та управління, які досліджуються українськими і зарубіжними науковцями

(М. Бітянова, Н. Бордовська, А. Войтович, Б. Вяткін, Є. Голубева, Є. Ільїн, В. Кан-Калік, Є. Клімов, Ж. Ковалів, Л. Макарова, А. Маркова, В. Мерлін, Г. Мешко, О. Насонова, Н. Петрова, Н. Соболев, А. Торхова, А. Федоров, М. Щукін та ін.). Психологи та педагоги розглядають індивідуальний стиль у різних видах діяльності: трудовій та професійній (С. Гільманов, Є. Клімов та ін.); навчальній (О. Конопкін, Н. Посталюк та ін.); спортивній (Б. Вяткін, З. Вяткіна, Є. Ільїн, В. Толочок та ін.); педагогічній (Ж. Ковалів, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Ніконова, В. Сластьонін та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів зумовлюють необхідність оновлення педагогічної підготовки студентів в умовах вищої школи. Незважаючи на те, що проблема висвітлення педагогічного стилю вчителя знайшла своє висвітлення у низці наукових праць, проте окремі аспекти означеної проблематики залишаються ще недостатньо вивченими. Потребує подальшого емпіричного дослідження стан формування педагогічного стилю майбутнього вчителя в умовах класичного університету.

Мета статті – висвітлити результати діагностики формування педагогічного стилю майбутніх учителів в умовах класичного університету та його подальшого розвитку у процесі їх професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо трактування поняття «індивідуальний стиль педагогічної діяльності» (ІСПД) різними дослідниками.

Згідно з Ю. Самаріним (цит. М. Панібратенко, 2007 [7, с. 42]), поняття «стиль» відіграє опосередковану роль у розвитку здібностей людини і є похідним від трьох компонентів: спрямованості особистості, ступеня свідомого володіння своїми психічними процесами, технічних прийомів діяльності.

В. Адлер визначив стиль як сукупність особливостей поведінки людини, що відповідають компенсації її індивідуальних дефектів (фізичних, психічних, соціальних) (цит. М. Панібратенко, 2007 [7, с.42]).

Аналізуючи дослідження індивідуального стилю педагогічної діяльності зарубіжними фахівцями, Ж. Ковалів (2005 [4]) зазначає, що вони розкрили та описали інструментальну й компенсаторну функції стилю, взаємовплив стилю на особистісні структури і поведінку. Натомість у дослідженнях не розглядалася залежність індивідуального стилю від довкілля, своєрідності діяльності, тобто не усвідомлювався зворотний вплив діяльності, життєвих умов на формування особистості.

На основі аналізу літератури Л. Андрощук (2009 [2]) виявлено, що базовою категорією проблеми індивідуального стилю діяльності є категорія індивідуальності. Індивідуальність характеризують внутрішня цілісність і відносна самостійність, унікальність. Індивідуальність є динамічною структурою, в якій стиль діяльності є засобом внутрішньої та соціальної самореалізації. Реалізацію індивідуальності в діяльності забезпечує

самоактуалізація, яка є складним процесом вибору людиною власного стилю, результатом самоактуалізації є сильна індивідуальність.

Індивідуальний стиль діяльності, на думку Є. Клімова, можна розглядати різнобічно. У вузькому значенні – це зумовлена типологічними особливостями стійка система способів, яка формується у людини, що прагне до найкращого здійснення даної діяльності, а в широкому значенні – індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина з метою найкращого врівноваження своєї (типологічно зумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності (цит.: І. Долгополова, 2011 [3, с. 67]).

Більшість науковців у своїх дослідженнях базуються на концепції В. Мерліна, згідно з якою індивідуальний стиль розглядається як виявлення варіативності способів діяльності, та Є. Клімова, який під індивідуальним стилем розуміє сукупність загальних і особливих способів діяльності, що дозволяють максимально використовувати цінні якості людини і компенсувати її недоліки (О. Снігірєва, 2011 [8, с. 110]).

Ж. Ковалів [4] характеризує індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя як своєрідний прояв його особистості в педагогічній діяльності через усталену систему засобів і прийомів, що утворюють особистісну систему дій.

Згідно з М. Аміновим (1997 [1, с. 38]), педагогічний стиль вчителя, вихователя – стрижневий компонент педагогічної майстерності; це внутрішня установка в діяльності педагога на один із двох типів взаємодії – партнерство чи результативність.

Аналіз різноманітних досліджень щодо трактування поняття індивідуального стилю дозволив Ж. Ковалів систематизувати їх і виокремити три групи (Ж. Ковалів, 2005 [4]):

- у першій групі підходів стиль розглядається як індивідуально-своєрідна система особистості, обумовлена особливостями її нервової системи та особистісними характеристиками, а класифікації, що входять до означеної групи, побудовані на внутрішніх умовах індивідуального стилю діяльності;

- друга група підходів розглядає стиль у межах опису людської діяльності з погляду характеристики способу її здійснення як сукупності компонентів діяльності;

- підходи третьої групи акцентують увагу на переосмисленні класичних теорій щодо поняття індивідуального стилю з метою визначення структурного інструментарію стилів різних видів діяльності. В означеній групі підходів стиль розглядається як сукупність різних індивідуальних якостей і системи способів діяльності (К. Абульханова–Славська, А. Маркова, А. Ніконова, О. Саннікова, М. Щукін).

У контексті нашого дослідження виокремимо такі суттєві ознаки, які з нашого погляду, комплексно характеризують індивідуальний стиль педагогічної діяльності (вчитель, класний керівник, вихователь), а саме як:

- характер планування діяльності; способів її виконання; прийомів оцінки результатів діяльності (А. Маркова та А. Ніконова, 1987 [5, с. 40]);
- внутрішня установка в діяльності педагога на один із двох типів взаємодії – партнерство чи результативність (М. Амінов, 1997 [2, с. 38];
- стійка індивідуально специфічна система психологічних засобів, прийомів, навичок, методів і способів здійснення педагогічної діяльності (Г. Мешко, 2012 [6]).

Таким чином, на нашу думку, поняття «індивідуальний стиль педагогічної діяльності» можна розглядати як *багатоаспектне с позицій різних підходів*: стрижневий компонент педагогічної майстерності (системний підхід); стиль як індивідуально своєрідна система розвитку особистості вчителя та учня (особистісно-розвивальний підхід); стиль як визначальний компонент системи способів діяльності (діяльнісний підхід); стиль як інтеграція індивідуальних якостей і системи способів діяльності (особистісно-діяльнісний підхід); стиль як нестереотипна динамічна манера (методи, засоби, прийоми, форми) педагогічної діяльності вчителя, спрямована на особистісне самовдосконалення і розвиток школярів (особистісно-розвивальний та діяльнісний підходи).

Погоджуємось з педагогічними умовами, які обґрунтовано Ж. Ковалів (2005 [4]) щодо ефективного формування індивідуального стилю професійної діяльності на прикладі майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на етапі їхнього професійного навчання: оновлення змісту навчальної інформації знаннями основ стильової поведінки вчителя; стимулювання майбутніх учителів до досягнення успіху у професійно-педагогічній діяльності; залучення майбутніх учителів до прояву власного творчого потенціалу з метою створення оптимальної системи особистісних дій; забезпечення майбутніх вчителів системою варіативних креативних завдань у процесі педагогічної практики.

Діагностика стилю педагогічної діяльності. У процесі емпіричного дослідження визначали індивідуальний стиль педагогічної діяльності шляхом анонімного анкетування студентів ДВНЗ «Ужгородський національний університет» та учителів Закарпатської області (відповідно 51 та 66 респондентів). Проводили визначення наступних стилів: емоційно-імпровізаційний (ЕІС), емоційно-методичний (ЕМС), міркувально-імпровізаційний (МІС), міркувально-методичний (ММС). Використовували методику, яку запропонували А. Маркова та А. Ніконова (1987 [5]) і розглядають ІСПД як поєднання змістових і динамічних характеристик; перша визначає спрямованість вчителя переважно на процес або результат (рівень знань, зацікавленість учнів тощо) педагогічної діяльності, а друга – гнучкість, стійкість і т.п. Виокремлено такі ІСПД:

- *емоційно-імпровізаційний* (діяльність вчителя оперативна: на уроці часто змінюються прийоми роботи, практикуються колективні обговорення. Проте все це поєднується з низькою методичністю. Контроль та

закріплення знань зведено до мінімуму. Діяльність вчителя характеризується інтуїтивністю, підвищеною чутливістю в залежності від ситуації на уроці тощо);

- *емоційно-методичний* (орієнтація як на результат, так і на процес навчання: вчитель адекватно планує навчально-виховний процес, поетапно відпрацьовує навчальний матеріал, проводить закріплення, повторення і контроль знань учнів. Діяльність учителя оперативна, проте переважає інтуїтивність над рефлексивністю. Вчитель намагається активізувати учнів не зовнішньою яскравістю, а особливостями самого предмета);

- *міркувально-імпровізаційний* (орієнтація як на результат, так і на процес навчання: адекватне планування, оперативність, поєднання інтуїтивності і рефлексивності. Вчитель менше говорить під час опитування, віддаючи перевагу діяльності учням);

- *міркувально-методичний* (орієнтація переважно на результат навчання: адекватно планується навчально-виховний процес, висока методичність, вчитель виявляє консервативність у використанні засобів і способів педагогічної діяльності, переважає репродуктивна діяльність учнів).

Таким чином, за змістовими характеристиками проміжні стилі відрізняються від полярних орієнтацією як на результати, так і на процес навчання. Тобто три фази педагогічної діяльності (орієнтувальна, виконавська та контролююча) збалансовані. Полярні стилі відрізняються переважно спрямованістю або на процес навчання (ЕІС), або на результати навчання (ММС), відповідно зменшується попередня збалансованість трьох фаз педагогічної діяльності (А. Маркова, А. Ніконова, 1987 [5]).

Таблиця 1

Кількість студентів та учителів з певним ІСПД

Вибірка/ ІСПД	ЕІС		ЕМС		МІС		ММС	
	Кількість	У %	Кількість	У %	Кількість	У %	Кількість	У %
Студенти	6	12	17	33	12	24	16	31
Учителі	7	11	29	44	14	21	16	24

Таблиця 2

Середні значення показників ІСПД (у %) студентів та учителів

Вибірка/ ІСПД	ЕІС	ЕМС	МІС	ММС
Студенти	74,3	69,9	72,6	75,2
Учителі	74,4	72,8	72,8	76,9

Таблиця 3

Кількість студентів та учителів з полярними та проміжними ІСПД

Вибірка/ ІСПД	ЕІС+ММС		ЕМС+МІС	
	Кількість	У %	Кількість	У %
Студенти	22	43	29	57
Учителі	23	35	43	65

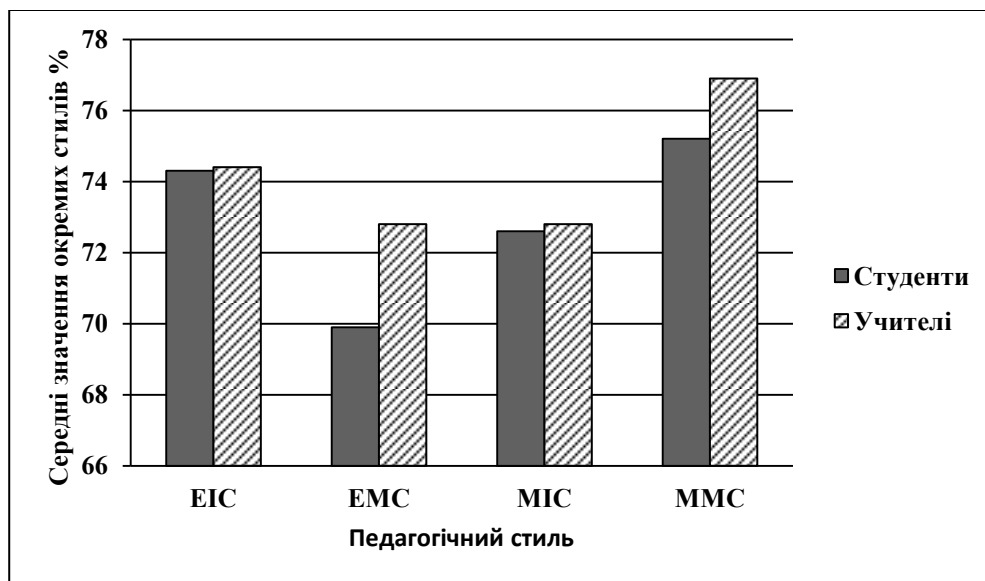


Рис. 1. Середні значення показників ІСПД (у %) у студентів та вчителів

Результати анкетування (табл. 1–3, рис.1) свідчать про таке:

- проходить певний перерозподіл полярних та змішаних індивідуальних стилів педагогічної діяльності. Якщо в досліджуваній вибірці студентів полярні стилі відрізняються частково відносно проміжних (ЕІС+ММС=43%; ЕМС+МІС=57%), то в учителів така різниця зростає і суттєво переважають проміжні стилі (ЕІС+ММС=35%; ЕМС+МІС=65%);

- у вчителів виявлено кілька стилів, які мають досить близькі значення за відсотковим вмістом. Отже, у процесі професійної діяльності виникає необхідність володіння елементами кількох стилів і використання їх в залежності від умов, що динамічно змінюються на уроках у школі;

- середні значення відсоткового вмісту окремих індивідуальних стилів педагогічної діяльності студентів та вчителів мають досить близькі значення.

Висновок. Таким чином, індивідуальний стиль педагогічної діяльності учителя можна розглядати як стрижневий компонент педагогічної майстерності (системний підхід); як нестереотипну динамічну манеру

(методи, засоби, прийоми, форми) його педагогічної діяльності, спрямованої на особистісне самовдосконалення і розвиток школярів (особистісно-розвивальний та діяльнісний підходи). Встановлено наявність подібних рис у процесі формування педагогічного стилю у студентів та його подальшого розвитку під час професійної діяльності у вчителів (відсотковий вміст окремих стилів). Якісна відмінність полягає у збільшенні відсотку вчителів із змішаними стилями (емоційно-методичний, міркувально-імпровізаційний), які спрямовані як на результати, так і на процес навчання, а також у зменшенні відсотку вчителів із полярними стилями (емоційно-імпровізаційний, міркувально-методичний).

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати на вивчення окремих компонентів педагогічного стилю майбутніх вчителів та відповідної діагностики тощо.

Список використаних джерел

1. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. Институт практической психологии. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 80 с.
2. Андросук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.
3. Долгополова И.В. Стиль педагогической деятельности и его метаэффект в аспекте взаимодействия «учитель – младший школьник». *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2011. № 1. С. 66–74.
4. Ковалів Ж.В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2005. 20 с.
5. Маркова А.К., Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя. *Вопросы психологии*. 1987. №5. С. 40–48.
6. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: навч. посібник. Київ: Альма-матер Академвидав, 2012. 200 с.
7. Панибратенко М.В. Творческий стиль педагогической деятельности как педагогическая проблема. *Известия Волгоградского гос. технического ун-та*. 2007. Т. 7. № 4. С. 41–44.
8. Снигирева Е.М. Индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя в условиях модернизации российского образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2011. № 4 (9). С. 64–68.
9. Цар І.О. Педагогічні технології формування індивідуального стилю професійної діяльності у майбутнього вчителя гуманітарного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2011. 20 с.

Староста Владимир, Муха Иван

ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье показано, что индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя можно рассматривать как стержневой компонент педагогического мастерства, как нестереотипную динамическую манеру (методы, средства, приемы, формы) его педагогической деятельности, направленной на личностное самосовершенствование и развитие школьников. Проведено диагностику и выявлены подобные и отличительные признаки педагогического стиля в процессе его формирования у студентов и дальнейшего развития во время профессиональной деятельности учителей.

Ключевые слова: будущий учитель, педагогический стиль, диагностика педагогического стиля.

Starosta Volodymyr, Mukha Ivan

DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL STYLE OF FUTURE TEACHERS IN A CLASSICAL UNIVERSITY

Individual style of teaching can be considered as a core component of pedagogical skills; as a not stereotypical dynamic manner (methods, tools, techniques, forms) of its educational activities aimed at self-improvement and personal development of pupils. The authors conducted diagnostics and identified similar and distinctive qualities of the pedagogical style in the process of its formation among students and further development during the professional activity of teachers.

Key words: future teacher, pedagogical style, diagnostics pedagogical style.

УДК 371.134

*Староста Володимир,
Попадич Олена,
Гасинець Ярослава*

**ПОРАДИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО
У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
(до 100-річчя з дня народження)**

У статті показано сучасність та актуальність педагогічних поглядів В.О. Сухомлинського. Він створив власну педагогічну систему, найважливішою характеристикою якої є утвердження гуманістичних функцій освіти, яка повинна бути засобом розвитку і вдосконалення особистості. З'ясовано, що інтерактивне навчання в процесі підготовки майбутніх учителів з використанням в якості професійно орієнтованих завдань педагогічних поглядів В.О. Сухомлинського суттєво активізує діяльність студентів, надає їй професійну спрямованість.

***Ключові слова:** майбутній учитель, інтерактивне навчання, педагогічні погляди В.О. Сухомлинського.*

Постановка проблеми. Майбутній учитель у процесі здобування педагогічної освіти потребує максимального забезпечення всебічного особистісного розвитку як у розрізі спеціальних, так і психолого-педагогічних дисциплін, що сприятиме його готовності до успішного вирішення професійних завдань. У теперішній час проходить суттєве оновлення, реформування системи освіти в Україні, як один із наслідків європейської освітньої інтеграції. Зокрема набувають поширення в Україні світові ідеї гуманної педагогіки, які на перший план фокусують такі цінності школи, як дитина і педагог. По-новому актуальними стають погляди видатного українського педагога-науковця Василя Олександровича Сухомлинського щодо педагогічної діяльності, формування вчителя, який здатний розвивати як учня, так і себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання означеної проблеми показує, що науковцями були теоретично обґрунтовані та експериментально досліджені різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів, а саме: удосконалення технологій навчання майбутнього вчителя (С. Гончаренко, В. Бондар, Н. Буринська, І. Зязюн, О. Мороз, О. Савченко, В. Сагарда, Г. Селевко, С. Сисоєва, О. Ярошенко, Т. Яценко та ін.); проблемне навчання (А. Алексюк, Т. Кудрявцев, І. Лернер, В. Лозова, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Моляко, В. Оконь, М. Скаткін, О. Топузов, А. Фурман та ін.); педагогічні підходи до використання групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності (Х. Лийметс, К. Нор, В. Онищук, І. Первін, О. Ярошенко та ін.); теорія та

практика інтерактивного навчання (К. Баханов, О. Єльнікова, І. Луцик, О. Пехота, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, Т. Сердюк, Н. Суворова та ін.) тощо.

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Огляд праць вказує на важливість дослідження проблеми підготовки майбутніх вчителів. Низка вчених проводила надзвичайно широкомасштабні дослідження навчального процесу, в тому числі й підготовки майбутніх учителів. Серед таких дослідників особливе місце займає талановитий педагог-вчений В.О. Сухомлинський, який надавав важливого значення розвитку особистості майбутнього педагога. Аналіз педагогічної системи В.О. Сухомлинського проводили М. Богуславський, В. Кузь, М. Мухін, В. Риндак, А. Розенберг, О. Сухомлинська та інші. Для підвищення ефективності підготовки сучасних учителів велике значення має перебудова методичних підходів і використання досвіду класиків педагогічної науки, серед яких вагоме місце займає Василь Олександрович Сухомлинський.

Метою статті є висвітлення реалізації порад В.О. Сухомлинського у контексті професійної підготовки майбутніх вчителів з використанням методів інтерактивного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Василь Олександрович Сухомлинський (28.09.1918-02.09.1970) – класик педагогічної науки, його ідеї залишаються актуальними для підготовки та професійного розвитку вчителя. Він автор 48 книг, 500 наукових статей, понад 1500 оповідань і казок для дітей, його твори перекладені на 59 мов народів світу. Найголовніші гуманістичні погляди В.О. Сухомлинського, які описує дочка педагога, академік Ольга Сухомлинська, наступні: довіра й повага до дитячої особистості, погляд на навчальну діяльність школярів як на насичений творчими відкриттями процес пізнання та самопізнання, виховання без покарань, велика роль слова та особистості вчителя для дитини (О. Сухомлинська, 2005 [3, с. 380–386]).

В.О. Сухомлинський створив власну педагогічну систему, яка утверджувала гуманістичні цінності ще в 50-х 60-х роках минулого століття в умовах жорсткого авторитаризму. Освіта повинна бути засобом розвитку і вдосконалення особистості, робити її творчою, вільною, щасливою на засадах національних і загальнолюдських цінностей.

З нашого погляду, важливого значення для реалізації ідей В.О. Сухомлинського набувають методи та технології інтерактивного навчання під час підготовки майбутніх учителів, оскільки у цьому випадку вони виступають не тільки як засіб, але й мета навчання. Майбутній учитель має досконало знати 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, а також удосконалення особистої педагогічної майстерності. Отже, важливо,

аби студенти долучались до мудрих думок і поглядів фундаторів педагогічної науки, а також паралельно засвоювали використання традиційних та сучасних методів навчання, зокрема, методів інтерактивного навчання.

Інтерактивні методи – це посилена педагогічна взаємодія, взаємовплив учасників педагогічного процесу крізь призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Це процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації вчителя і учнів, де педагог – суб'єкт власної професійної діяльності – ставить в позицію суб'єкта освітньої діяльності учня. Інтерактивна педагогічна взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, їх комунікації, обміну діяльністю, зміною і різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасників діяльності і взаємодії, що відбулася. Інтерактивна педагогічна взаємодія, реалізація інтерактивних педагогічних методів спрямовані на зміну, вдосконалення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу (О. Комар, 2011 [1]).

Визначення інтерактивного методу навчання, яке запропонувала О. Комар (2011 [1]), містить всі три ознаки методу навчання: мета – засвоєння змісту освіти, єдність викладання і учіння, тобто бінарність навчання і характера способу засвоєння, спрямованого на кожний елемент змісту освіти.

У процесі вивчення дисципліни «Педагогіка» в умовах класичного університету (ДВНЗ «Ужгородський національний університет») використовували дві форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів біологічного факультету, які сприяли реалізації таких методів інтерактивного навчання на практичних заняттях:

- *групова форма організації* (робота в парах, коло ідей, дискусія, взаємооцінювання, взаємообмін завданнями тощо);
- *фронтальна форма організації* (велике коло, мікрофон, незакінчене речення та ін.).

Для реалізації поставленої мети і в зв'язку зі 100-річчям від дня народження В.О. Сухомлинського під час практичних занять з курсу «Педагогіка» зі студентами спеціальності 014 – середня освіта (біологія) проведено навчальну конференцію «Поради від Василя Олександровича Сухомлинського». За основу в процесі підготовки взяли відому книгу В.О. Сухомлинського «Сто порад учителям» (В.О. Сухомлинський, 1988 [2]), у якій автор розкрив специфіку учительської професії на численних прикладах.

Професія вчителя має низку особливостей і В.О. Сухомлинський зазначав [2, с. 5–6], що:

- вчителі мають справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті – з людиною. Від них, від їх вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя;

- кінцевий результат педагогічної праці можна побачити не сьогодні, не завтра, а через дуже тривалий час;

- вплив на дитину може бути позитивним і негативним. Місія школи – боротись за людину, переборювати негативні впливи і давати простір позитивним. І для цього необхідно, щоб особистість учителя найбільш яскраво, дійово і благодотворно впливала на особистість учня;

- об'єкт праці вчителя – найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, – розум, почуття, воля, переконаність, самосвідомість. Впливати на ці сфери можна тільки так само – розумом, почуттям, волею, переконаністю, самосвідомістю;

- однією з найважливіших особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора.

В.О. Сухомлинський наголошував на тому, що доброзичливість належить до азбуки педагогічної культури вчителя: «Бути доброзичливим – означає ставитися до дитини так, як ви поставилися б до власного сина. Дитина погано встигає, відстає; дитині важко займатися так, як займаються його однокласники; дитина або підліток зробила хуліганський вчинок – все це біда, біда, біда... Як би ви вчинили, якби в цю біду потрапив ваш син? Навряд чи запропонували б такі рішення, як виключення зі школи, зниження оцінки з поведінки... Звичайно, розумному батьку, розумній матері розум підказав би, що і це необхідне, але перш за все серце підказало б щось таке, що украй необхідне для порятунку сина – адже покаранням одним людини не врятуєш. Серце зажадало б чогось такого, що створило б в душі сина моральну чистоту і красу, зробило б його справжньою людиною. Ось це бажання серця і є доброзичливість...» (В.О. Сухомлинський, 1988 [2, с. 21]).

Кожен студент під час підготовки до практичного заняття обирав на свій розсуд певну пораду і знайомив з нею інших на конференції. Таким чином, навчальну конференцію проводили у формі мікроповідомлень з наступним активним обговоренням фронтально, а також у малих групах (2 – 4 студенти). Дослідження показує, що атмосфера під час заняття сприяла навчально-пізнавальній взаємодії всіх студентів, стимулюванню до навчальних дій, можливості висловлювати свою думку, навчальному спілкуванню, співпраці в колективі упродовж заняття тощо. Надалі студенти обмінялися думками з використанням методу інтерактивного навчання «Мікрофон» і кожен лаконічно формулював пораду від В.О. Сухомлинського, яка йому найбільш сподобалася, зокрема деякі з них: «Читання – духовна потреба виховання. Як музикант не може жити без інструменту, так і мисляча людина без читання книги» (Ніколетта Ш.); «Найважливіше джерело здоров'я – навколишнє середовище – повітря, сонце, вода, літня спека і зимова холоднеча, тіністі гаї і квітучі поля конюшини. Живи і трудися серед природи» (Власта В.); «Щоб стати

справжнім вихователем, треба пройти школу сердечності, необхідно глибоко проникати в душу дитини, пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє і засмучується вихованець» (Інна Л.); «Дуже важливе вміння вчителя правильно визначити в програмі ті «вузли» знання, від міцності яких залежить розвиток мислення, розумових здібностей, уміння користуватися знаннями» (Марія О.); «Колектив будується на ідейній, інтелектуальній, емоційній та організаційній спільності і єдності колективу» (Ангеліна Т.); «Допомагати учневі, якщо він не зрозумів матеріал і потребує додаткового пояснення» (Ярослава Б.); «Для того, щоб діти добре мислили, їх треба привести до творчого джерела» (Ірина Ц.); «Нехай оцінок буде менше, але кожна з них хай буде вагомішою, значнішою» (Марія В.); «Інтерес до предмета й увага учнів збільшується засобами наочності» (Олена Б.); «Дошкільні роки і навчання в початковій школі – чудовий час для закладення фундаменту міцної пам'яті» (Тетяна П.) та інші.

Таким чином, студенти поступово усвідомлюють основні педагогічні ідеї, які розвинув Василь Олександрович Сухомлинський і які вдало узагальнила О. Сухомлинська (2005 [3, с. 360–366]):

- любов до дитини;
- розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб, який спрямований у кінцевому рахунку на творчу працю;
- культ природи, природа як найважливіший засіб виховання почуття прекрасного і гармонії;
- розробка демократичних педагогічних засобів і методів навчання й виховання (повага, заохочення, опора на позитивне та ін.);
- звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішні потенції, підтримка і розвиток того здорового, що є в кожній особистості;
- розвиток ідеї «радість пізнання», тобто емоційне сприйняття процесу навчання;
- демократизація структури управління навчально-виховним процесом у школі (психологічний і педагогічний семінари, школа для батьків тощо).

Якщо до конференції кожен студент визначив для себе одну пораду від В.О. Сухомлинського, то після, завдяки використанню методів інтерактивного навчання, – збагатився порадами, які обрали для себе й представили інші студенти.

Висновки. Таким чином, показано сучасність та актуальність педагогічних поглядів В.О. Сухомлинського. Він створив власну педагогічну систему, найважливішою характеристикою якої є утвердження гуманістичних функцій освіти, яка повинна бути засобом розвитку і вдосконалення особистості. Встановлено, що інтерактивне навчання в процесі підготовки майбутніх вчителів з використанням в якості професійно орієнтованих завдань педагогічних поглядів

В.О. Сухомлинського суттєво активізує діяльність студентів, надає їй професійну спрямованість.

Подальші розвідки, вважаємо, доцільно спрямувати на вивчення творчої спадщини класиків педагогічної науки для формування системи професійно орієнтованих завдань.

Список використаних джерел

1. Комар О.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 512 с.
2. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. Київ: Радянська школа, 1988. 304 с.
3. Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. Кн. 2. ХХ століття / за ред. О.В. Сухомлинської. К.: Либідь, 2005. 552 с.

Староста Владимир, Попадич Елена, Гасинец Ярослава
СОВЕТЫ В.А. СУХОМЛИНСКОГО В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (к 100-летию с дня рождения)

В статье показаны современность и актуальность педагогических взглядов В. А. Сухомлинского. Он создал собственную педагогическую систему, важнейшей характеристикой которой является утверждение гуманистических функций образования, которое должно быть средством развития и совершенствования личности. Выяснено что интерактивное обучение в процессе подготовки будущих учителей с использованием в качестве профессионально ориентированных заданий педагогических взглядов В. А. Сухомлинского существенно активизирует деятельность студентов, придает ей профессиональную направленность.

Ключевые слова: будущий учитель, интерактивное обучение, педагогические взгляды В. А. Сухомлинского.

Starosta Volodymyr, Popadych Olena, Hasynets Yaroslava
TIPS V.A. SUKHOMLINSKY IN THE CONTEXT OF PREPARING
FUTURE TEACHERS (on the 100th anniversary of the birth)

The authors show the modernity and relevance of V. Sukhomlinsky's pedagogical views. He created his own pedagogical system, the most important characteristic of which is the assertion of the humanistic functions of education, which should be a means of development and perfection of the individual. It has been established that interactive learning in the process of training future teachers with the use of professionally oriented tasks of V. Sukhomlinsky's pedagogical views significantly improves the activities of students, gives its a professional orientation.

Key words: future teacher, teacher, interactive learning, V. Sukhomlinsky's pedagogical views.

УДК 342.951:378.1(477)

*Турянця Вікторія,
Турянця Василь*

СИСТЕМА ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА СТАН ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

На основі законодавства розкрито систему забезпечення якості вищої освіти в Україні та вказано напрями подальших досліджень.

***Ключові слова:** освіта, держава, законодавство, якість освітньої діяльності, якість вищої освіти.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта – фундаментальна основа людської життєдіяльності, самореалізації особистості у вік глобалізаційних процесів. Значущість освіти і науки в розвитку особистості та суспільства визначається об'єктивними тенденціями як загальноосвітнього поступу, так і тісно пов'язаними внутрідержавними процесами. Перехід людства від індустріального суспільства до суспільства науково-інформаційних технологій, а відтак і формування суспільства високого інтелекту об'єктивно висуває освіту і науку до найбільш пріоритетних сфер.

Необхідність реформування, вдосконалення освіти та підвищення її якості є найважливішою соціокультурною проблемою, зумовленою процесами глобалізації та потребами формування умов індивідуального розвитку особистості, її соціалізації та самореалізації.

Розвиток України визначається сьогодні у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, свободу пересування, свободу отримання освіти будь-якого рівня, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства. Для України європейська інтеграція як свідомий суспільний вибір може стати основою національної консолідації.

Щодо інтеграції вітчизняної системи вищої освіти до єдиного європейського освітнього простору, то цей процес передбачає обов'язкове функціонування в Україні відповідного інституту – Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти як науково-експертної установи, на яку покладається здійснення незалежного фахового моніторингу і оцінки якості вищої освіти. Ця інституція, відповідно до критерію 5 Статуту Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти від 07.10.2011 року та входження до неї України, має на законодавчому рівні незалежний статус від вузів, Міністерства освіти і науки та впливу на неї політичних партій [1]. Співпраця України і Євросоюзу у сфері освіти, її модернізації та підвищення якості – одна з головних умов, передбачених угодою про асоціацію, укладеною у 2014 році [2].

Особлива увага в умовах глобальної інтеграції процесів світового і національного розвитку повинна приділятися освітній сфері України, зокрема вищій освіті. Інтеграційний процес на цьому напрямі полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті та науці, що в результаті приводить до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища.

Визнаючи вищу освіту однією з провідних галузей розвитку суспільства, державна політика спрямована на створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, на оновлення змісту освіти, організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, науково-технічних досягнень, впровадження інноваційної діяльності та підвищення якості вищої освіти, наголошується у Законах України «Про освіту» [3] та «Про вищу освіту» [4].

Шляхи модернізації підготовки висококваліфікованих спеціалістів у вищій школі України враховують загальноєвропейські підходи, що дає змогу нашим випускникам ефективно інтегруватися в освітній простір Євросоюзу та бути конкурентоспроможними на європейському ринку послуг. Адже Україна приєдналася до Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти в Європі, що була розроблена під егідою Ради Європи і ЮНЕСКО і прийнята в 1997 році, а також до Болонської, основною метою якої є створення вільного доступу, відкритого європейського простору до вищої освіти у вузах Європи.

Держави, які приєдналися до Болонської конвенції, створили Європейську кредитно-трансферну систему (European Credit Transfer System – ECTS), яка уніфікує вимірювання обсягів і оцінювання навчальної діяльності студента, підвищує ефективність та вдосконалює європейську міжвузівську кооперацію як засіб поліпшення якості освіти та розвитку мобільності випускників для їх працевлаштування на європейському ринку. Ця система сприяє полегшенню визнання навчальних досягнень студентів вузами за допомогою використання загальнозрозумілої системи оцінювання у вигляді кредитів і оцінок. Характерною ознакою цієї системи є і те, що знання, отримані студентом в одному вузі, мають силу і адекватно оцінюються в усіх державах, що входять до Болонського процесу.

На основі правових засад метою вищої освіти є підготовка конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [4].

Актуальність теми дослідження. Щодо термінів, зокрема «якість вищої освіти» та «якість освітньої діяльності», то суть першого полягає в рівні здобутих особою знань, умінь і навичок, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти; другий засвідчує рівень організації освітнього процесу у вузі, що відповідає стандартам

вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної освіти та сприяє створенню нових знань.

Серед основних завдань сучасної вищої школи України, визначених вітчизняним законодавством (ст.26 ЗУ «Про вищу освіту»), є провадження на високому рівні освітньої діяльності, забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності з метою формування особистості, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах.

Сьогодні в системі вищої освіти особлива увага звертається на забезпечення якості на кожному її рівні та через різні форми. Ця законодавча вимога ст.9 є обов'язковою до виконання всіма вищими навчальними закладами, незалежно від форми власності та підпорядкування, а також науковими установами, що забезпечують підготовку фахівців на освітньо-науковому та науковому рівнях – доктор філософії та доктор наук [4].

Вища освіта розглядається сьогодні як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вузі або науковій установі у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти.

Мета дослідження полягає в розкритті системи забезпечення якості вищої освіти України на законодавчому рівні та використання європейського досвіду.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до чинного вітчизняного законодавства та врахування європейського досвіду в галузі вищої освіти, сьогодні в Україні наявна система забезпечення якісної освітньої діяльності та якості вищої освіти, яка складається з трьох ланок/модулів, котрі взаємопов'язані і доповнюють один одного, а саме:

1. Внутрішнє забезпечення.
2. Зовнішнє забезпечення.
3. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти і незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Внутрішнє забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти полягає у визначенні принципів та процедур забезпечення якості, серед них – здійснення моніторингу та перегляду освітніх програм, щорічного оцінювання здобувачів вищої освіти, забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення плагіату у наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти, що є надзвичайно актуальним за роки незалежності України.

Серед завдань блоку зовнішнього забезпечення (ст.16) необхідно виділити такі: наявність системи проведення процедур зовнішнього забезпечення якості; оприлюднення критеріїв прийняття рішень відповідно

до стандартів та рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти; налагодження доступного і зрозумілого звітування.

Згідно із ст.23, до даного блоку відносяться й незалежні недержавні установи – агенції, бюро, акредитовані Національним агентством із здійснення оцінювання освітніх програм, результатів навчання та вироблення рекомендацій і надання допомоги вузам щодо підвищення якості вищої освіти в Україні. Правда, проведення процедури оцінювання освітніх програм вузу незалежною установою є добровільною, оскільки вони мають статус автономних незалежних установ відповідно до ст.57 Закону України «Про вищу освіту».

Щодо третього блоку системи – то його суть сфокусована на функції нової правової інституції – утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Його статус, повноваження, склад і діяльність теж регламентовані на законодавчому рівні. Цей інститут, відповідно до ст. 17, є постійним діючим колегіальним органом, який уповноважений реалізувати державну політику в сфері забезпечення якості вищої освіти. Це юридична особа, яка діє відповідно до вітчизняного законодавства, статуту та міжнародних принципів, критеріїв і затверджується Кабінетом Міністрів України.

Освітняни, що вболівають за якість вищої освіти в державі, за долю України, покладають на Національне агентство великі надії щодо якісної підготовки фахівців у країні. Адже його структурним підрозділам (Комітет з питань етики, Апеляційний комітет) надано великі повноваження. Серед них такі: здійснення аналізу якості освітньої діяльності вишів; формування критеріїв оцінки якості освітньої діяльності, у тому числі наукових здобутків, за якими визначаються рейтинги навчальних закладів України; акредитація незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. До повноважень агентства входить щорічна підготовка і оприлюднення доповіді про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства та звіт про власну діяльність (ст.18).

Прикро констатувати, що цей інститут не запрацював своєчасно і активно: довго формувався склад агентства, обиралось його керівництво і т.д. Причин чимало – як об'єктивних, так і суб'єктивних, в тому числі й на законодавчому рівні, зокрема, прийняття закону «Про очищення влади» у 2016 році [5] та відсутність керівництва агентства. З метою забезпечення якісного функціонування цього інституту було затверджено нову редакцію Статуту агентства [6] та персональний його склад [7] і призначено керівника секретаріату [8], вжито інших заходів.

Висновки. Аналіз досліджуваної проблеми засвідчує, що наявні на сьогодні відповідні закони та нормативно-правові акти щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні відповідають європейським стандартам, що є показником поступального руху України до практичної реалізації європейських цінностей. Це прогресивні зміни у вітчизняному

законодавстві щодо входження вітчизняної освіти в загальноєвропейську з її стандартами, принципами та якістю.

Правда, сьогодні мало мати відповідну законодавчу базу, її необхідно сумлінно і добросовісно реалізувати, дотримуючись норм і критеріїв, бо простежується тенденція нівелювання академічної доброчесності, процвітає явище отримання деякими суб'єктами неправомірної переваги в освітньому процесі вищої школи. Сьогоднішній стан вітчизняної освіти вимагає реалізації послідовних і системних заходів із метою отримання реальних фактичних результатів та необхідності їх порівняння з якістю освіти в країнах Європи. Такий підхід формуватиме довіру громадян країни до вітчизняної системи вищої освіти, забезпечуватиме конкурс серед абітурієнтів. На сьогодні маємо зовсім іншу та невтішну картину: недовіра до якості освіти призводить до відтоку з країни молоді, котра обирає і стає студентами вузів країн Євросоюзу. Така тенденція може призвести до повної втрати довіри в підготовці конкурентоспроможних і мобільних фахівців, до закриття вузів та втрати вітчизняною освітою заслуженого авторитету і престижності. Держава має гарантувати своїм громадянам якість освітнього процесу і якість освіти та постійне і послідовне їх підвищення.

Реалізація державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти потребує кардинальних змін. Вони мають бути спрямовані на стратегію ефективної діяльності наявної системи, її модернізацію з метою уникнення правових колізій та вирішення проблем, що гальмують досягнення якості вищої освіти та її визнання у загальноєвропейському освітньому просторі.

Подальші дослідження можуть здійснюватися в напрямі функціонування внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти та її зв'язку із зовнішньою системою та вирішення наявних проблем в контексті вимог європейської освіти та входження вітчизняної освіти до її складу.

Список використаних джерел

1. Статут Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти від 07.10.2011 р. URL: https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf
2. Угода про асоціацію між Україною, з одного боку, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншого URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011.
3. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст.380.
4. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004.
5. Про очищення влади: Закон України від 16 вересня 2014 року № 1682-VII // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 44, ст.2041.

6. Про внесення змін до Статуту Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів від 27 липня 2016 р. № 531 // Офіційний сайт Верховної Ради України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/531-2016-%D0%BF>.

7. Деякі питання діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 27 липня 2016 року № 567 // Офіційний сайт Верховної Ради України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/567-2016-%D0%BF>.

8. Розпорядження Кабінету Міністрів від 31 серпня 2016 р. №636-р. // Офіційний сайт Верховної Ради України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/249288988>.

Туряниця Вікторія, Туряниця Василь
ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

На основе законодательства раскрыта система обеспечения качества высшего образования в Украине и указаны направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: образование, государство, законодательство, качество образовательной деятельности, качество высшего образования.

Turiyanitsa Victoria, Turyanitsa Vasily
LEGAL SUPPORT OF THE QUALITY SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

Based on the legislation, the quality assurance system of higher education in Ukraine is disclosed and directions for further research are outlined.

Key words: education, state, legislation, quality of educational activity, quality of higher education.

УДК 378:316.77

*Фігура Надія,
Якимович Тетяна*

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті досліджено найважливіший напрям сучасної державної політики в сфері науки й технологій – інтеграцію вищої освіти і науки з метою пріоритетного розвитку наукових досліджень та інноваційних розробок, орієнтованих на становлення освіченого суспільства. У зв'язку з цим першочерговими проблемами, на вирішення яких має бути спрямована спільна діяльність вищої школи, академічної та галузевої науки, стають проблеми відтворення кадрового потенціалу науки й вищої школи, збереження спадкоємності поколінь, вдосконалення системи підготовки фахівців вищої школи.

Ключові слова: *спадкоємність поколінь, освіченість, професійний рівень, інтерактивні методи.*

Постановка проблеми. Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності та як необхідно формувати, що має бути результатом навчання. На думку сучасних педагогів (Н. Бібік, І. Зязюн, С. Мартиненко), саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя й породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн [1; 4; 5]. У цих умовах на перший план висувається необхідність розробки нових теоретичних моделей професійної підготовки вчителів початкової школи, які адекватно відображають вимоги сучасної міжкультурної освітньої парадигми й пошуку ефективних систем та педагогічних умов для їхнього втілення в практиці освітньої діяльності вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пильна увага дослідників до особистісного розвитку в процесі освіти й до теорії мовної особистості в навчанні мови підтверджують актуальність проблеми формування їх компетентності в структурі професійної мовної особистості. Компетентнісний підхід у системі освіти є предметом наукового

дослідження Н. Бібік, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, Т. Смагіної, С. Трубачевої та інші. До проблеми компетентностей особистості звертаються такі вчені, як Н. Босак, О. Вознюк, І. Дроздова, О. Мамчич, М. Пентилюк, Н. Тализіна, Л. Шевчук та ін. У руслі зазначеної проблеми ми керуватимемося положеннями науковців про те, що в процесі реалізації компетентнісного підходу набуваються знання, формуються вміння й навички, спрямовані на вдосконалення ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей особистості (І. Зимня, В. Краєвський, О. Локшина, Л. Мамчур, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Семенов, С. Трубачева, А. Хуторський). Це великою мірою сприяє підвищенню рівня конкурентоздатності випускників вищих навчальних закладів і якості освіти в цілому.

Мета статті: обґрунтувати, що формування й становлення комунікативної компетентності студентів позитивно впливає на професійний рівень майбутніх спеціалістів, їхню творчу самореалізацію, удосконалення їх діяльності, а саме це необхідно майбутнім фахівцям для адекватної орієнтації в усіх сферах суспільного життя.

Виклад основного матеріалу. Формування компетентності, у т. ч. й комунікативної, повинно бути комплексним та реалізуватися як засобами змісту освіти, так і відповідним педагогічним інструментарієм. При цьому варто пам'ятати, що формування компетенцій не можна зводити до здобуття знань, формування умінь та навичок. Навчально-виховний процес має також забезпечувати формування готовності до професійної діяльності, у т. ч. й на мотиваційному рівні. Найважливішим завданням забезпечення загальноосвітньої та професійної підготовки студентів як технічних, так і педагогічних університетів є їхній загальний розвиток, удосконалення мовної та комунікативної компетенції, досягнення такого рівня володіння діловим мовленням, який достатній для активної і плідної участі майбутнього фахівця в професійній діяльності. Формування комунікативної компетентності – це мета, завдання й проблема підготовки майбутніх фахівців для будь-якої професійної галузі, яка в умовах модернізації вітчизняної освіти, сучасної науки й виробництва набуває особливої актуальності. «Компетенція» (галузь питань, в яких хто-небудь добре обізнаний) і «компетентність» (володіння пізнавальними знаннями в якій-небудь галузі) є основою будь-якої професійної діяльності. У зв'язку з тим, що філологічні дисципліни є важливою складовою навчальних планів факультету початкової освіти, можливості спеціальної організації їх вивчення можна розглядати як ефективний спосіб формування комунікативної компетентності студентів. Для оптимізації процесу навчання мови та підвищення ступеня його ефективності як способу формування комунікативної компетенції, на наш погляд, необхідно реалізувати такі педагогічні умови: здійснення психолого-педагогічної підтримки студентів у ході навчального заняття; використання

інтерактивних методів навчання (дискусії, дебати, ділові ігри, проектні методи); включення в систему занять проблемних ситуацій як провідної дидактичної одиниці. Психолого-педагогічна підтримка є процесом створення викладачем а) первинних умов, у тому числі емоційного фону для того, щоб студент у тій чи іншій навчальній чи життєвій ситуації зміг свідомо і самостійно здійснити адекватний вибір поведінки та джерел інформації; б) вторинних умов для того, щоб студент міг самостійно діяти згідно з ситуацією цього вибору навіть при зустрічі з яким-небудь ускладненням. Здійснюючи психолого-педагогічну підтримку, педагог повинен орієнтуватися на поєднання методів і прийомів розвитку індивідуальних, ключових, особистісних і професійних компетенцій студента і його комунікативну культуру [2, 13]. Для вирішення подібного роду проблем, на наш погляд, у процес навчання повинні бути впроваджені інтерактивні методи навчання та колізійні ситуації. Навчальний процес, що спирається на використання інтерактивних методів навчання, організовується з урахуванням залучення в процес пізнання всіх студентів групи, використання проектної роботи, рольових ігор. Інтерактивні методи будуються на принципах взаємодії, активності студентів, опори на груповий досвід, обов'язкового зворотного зв'язку. Створюється середовище освітнього спілкування, яке характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їхніх аргументів, накопиченням спільного знання, можливістю взаємної оцінки та контролю. Враховуючи, що комунікативне лідерство сьогодні – головний тест на відповідність світовим освітнім стандартам, поставимо запитання: чи існує методика, що дозволяє в рамках відведених навчальним планом годин на філологічні дисципліни сформулювати діалогічну компетентність як вищий прояв комунікативної компетенції студентів педагогічних університетів. Інноваційна метамоделю формування мовної, мовленнєвої, комунікативної компетенцій майбутнього вчителя відображає методологічну, світоглядну, педагогічну установку сучасної професійної освіти, змінює сам підхід до процесу організації, дозволяє реалізувати психологічні, дидактичні механізми самоорганізації дослідницько-пошукової діяльності студентів, розвиває рефлексивне критичне мислення, вирішуючи істотні освітні завдання оволодіння інтегративними теоретичними знаннями, практичними інструментальними вміннями в рамках діалогу. Як відомо, в діалозі не існує пріоритету активності, ініціативи, свободи у взаємодії суб'єктів ні для однієї зі сторін [8, 12].

Переваги навчання за метамоделлю, на наш погляд, полягають у наступному: – підвищується мотивація навчання, формується пізнавальний інтерес студентів за рахунок інтеграції знань суміжних наук, що забезпечує: а) цілісне сприйняття наукової картини світу; б) розгляд навчального предмета з кількох сторін; – більшою мірою, ніж звичайна методика, метаметодика сприяє розвитку діалогічного досвіду студентів, формує їхні мовні, мовленнєві, комунікативні компетенції; – не тільки поглиблюються

увалення студентів про предмет, розширюється їх світогляд, але й більш продуктивно відбувається формування креативної, творчої, інтелектуально розвиненої особистості, готової зайняти становище лідера в групі; – інтеграція є джерелом розвитку професійного діалогічного досвіду майбутньої інтелектуальної еліти країни.

Заняття в діалоговій системі: 1) підпорядковані авторському задуму; 2) об'єднуються практично-орієнтованим дидактичним завданням; 3) становлять єдине ціле, етапи навчання – це фрагменти цілого; 4) етапи та компоненти навчання перебувають у логіко-структурній залежності; 5) відібраний для занять дидактичний матеріал підпорядкований реалізації концепції навчання.

Взаємодія суб'єктів діалогової системи може бути: 1) паритетною, з рівною пайовою участю кожного; 2) викладач виступає координатором навчальних дій, але неодмінно співучасником «наукового відкриття»; 3) студент займає активну позицію, «приміряючи» на себе різні мовні ролі: Автор, Слухач, Експерт, причому Експерт – це не спеціально призначена людина, це кожен з учасників діалогової взаємодії, що оцінює як «свою», так і «чужу» мову [7].

Для комунікативно-діяльної методики навчання філологічних дисциплін важливе розуміння культури мови як найважливішої складової частини загальної культури особистості, а також усвідомлення того, що культура мови – це інструмент, засіб, що забезпечує професійне становлення майбутньої еліти країни, особливо представників так званих «професій підвищеної мовної відповідальності», у зв'язку з чим найважливішими завданнями дисципліни є такі: 1. Закріплення і вдосконалення навичок володіння нормами української літературної мови. 2. Формування комунікативної компетенції фахівця. 3. Навчання професійному спілкуванню. 4. Розвиток навичок роботи з інформацією: пошук, оцінка, трансформація. 5. Розвиток мовної майстерності, риторичних навичок створення авторського тексту різних жанрів відповідно до професійних потреб школи. 6. Навчання мовним засобам для встановлення контакту або засобам діалогізації монологу. Викладач-посередник виступає як будівельник діалогічного досвіду студента, з якого виростають навички діяти з урахуванням власної світоглядної позиції, власного способу дії.

Ми вважаємо, що сучасний студент має право, оволодіваючи професійними знаннями, необхідними йому для вирішення цілого комплексу творчих і прагматичних завдань, опанувати досвідом організації свого внутрішнього «Я», тобто досвідом вільно й відповідально здійснювати моральний вибір у світі моральних цінностей, учинків, рішень, нести за них особисту відповідальність, рефлексувати з приводу свого вибору, бути готовим до самопрезентації, самопред'явлення себе як особистості.

Це суб'єктний досвід, який механічно передати неможливо, його необхідно накопичити, осмислити, «пережити», діючи в режимі діалогу. Особливість діалогової системи освіти полягає в пошуку моделі навчання, за якої соціальна ефективність (не результативна за будь-яку ціну, а саме ефективність як особистісно усвідомлена необхідність, прагнучи результату, не зруйнувати індивідуальність) й особиста культура виступали б в якості єдиних понять.

В основу формування комунікативної компетенції у студентів з дисциплін культурологічного циклу закладено діяльнісний підхід, який розвиває самостійну творчу активність кожного студента. Навчання передбачає на початковому етапі спільну освітню діяльність під керівництвом педагога, а потім самостійну. Розвиток комунікативної компетенції – процес тривалий і досить складний. Особливу складність у викладанні культурологічних дисциплін являє собою співвідношення предметного курсу й реального мовного досвіду студентів, процес отримання знань про культуру та процес оволодіння мовою. Вибір методів формування й становлення комунікативної компетентності повинен обумовлюватися цілями навчання, змістом навчального матеріалу, професійною мотивацією студентів, необхідністю розвитку комунікативних навичок і умінь, потрібних у практичній діяльності. Такими методами формування та становлення комунікативної компетентності можуть бути: читання проблемних лекцій і доповідей з активною участю студентів, проведення ділових ігор, тестування, анкетування, індивідуальні бесіди. Ключові шляхи реалізації комунікативної компетенції студентів полягають у тому, що форми, методи та прийоми роботи спрямовані на те, щоб зміст навчального матеріалу був джерелом для самостійного пошуку вирішення проблеми. Комунікативна компетенція забезпечує: 1) вдосконалення умінь і здібностей спілкування в навчально-науковій, соціально-побутовій, соціально-культурній, офіційно-діловій сферах спілкування; 2) оволодіння формами мовленнєвого спілкування в процесі різних видів діяльності; 3) розвиток умінь й здібностей роботи з навчальним науковим текстом, іншими джерелами інформації; 4) вдосконалення умінь інтерпретації інформації [4, с. 79].

Завдання вищої педагогічної школи – моделювати сучасний освітній сценарій формування комунікативних навичок (компетенцій) вчителя за законами гуманізації (оприлюднення відносин між учасниками освітньої діяльності, студент стає суб'єктом навчального процесу), гуманітаризації (антропогенний тип змісту освіти, застосування теорії на практиці) та демократизації (активізація творчої діяльності суб'єктів освітньої діяльності, «виращування» особистості креативного типу, здатної до діалогу й націленої на діалог). Формування й становлення комунікативної компетентності студентів позитивно впливає на професійний рівень майбутніх спеціалістів, їхню творчу самореалізацію, удосконалення їх діяльності, а саме це необхідно майбутнім фахівцям для адекватної

орієнтації в усіх сферах суспільного життя. Створенню умов розвитку особистості сприяють технології особистісно орієнтованої освіти, до яких належать: – тренінгові технології (професійно-поведінковий тренінг, тренінг рефлексивності); – діалогічні методи навчання (групові дискусії, аналіз ситуацій); – ігрові технології (діалогічні, рольові, ділові ігри) [6, с. 188].

Їхнє використання має ґрунтуватися на низці принципів. Це зокрема: принцип особистісного підходу, за якого викладач і студент є односторонніми. Оскільки людське спілкування розпочинається зі встановлення контакту, надзвичайно важливою є первинна комунікативна адаптація, зосередженість на співрозмовникові. У таких умовах зникає внутрішня напруга, зникають комплекси і з'являється взаєморозуміння; – принцип ситуативності, який передбачає у процесі формування комунікативної компетентності відбір та організацію матеріалу на основі ситуацій і проблем спілкування, адже мотивація спілкування виникає лише в ситуаціях, значущих для співрозмовників; – принцип моделювання, за яким змістовий аспект навчання мають представляти не теми, а проблеми; – принцип двостороннього характеру навчального спілкування, який полягає в чіткому розподілі функцій між викладачем та студентами.

Педагог керує спілкуванням із метою формування, відпрацювання та закріплення навичок і вмінь мовленнєвої діяльності; студенти зосереджуються, насамперед, на спілкуванні, адже засобами мовлення вони можуть вийти за межі навчальних ситуацій; – принцип диференційованого підходу до формування груп. Навчальні групи мають формуватися із врахуванням вихідного рівня сформованості комунікативної компетентності.

Важливим є принцип діяльнісної основи навчання, який виражається в зовнішній та внутрішній активності студента. Для цього варто збільшувати обсяг індивідуальних, групових та колективних форм навчання й скорочувати обсяг традиційної фронтальної роботи, за якої активною дійовою особою є викладач; – принцип групової взаємодії, який передбачає розкриття індивідуальності кожного студента через спілкування, для чого в групі має панувати такий психологічний клімат, який дозволить ефективно виявити й розкрити можливості кожного студента. При цьому міжособистісну взаємодію можна розглядати через діади: «викладач – студент», «викладач – група студентів», «студент – студент»; – принцип орієнтації на професію. Формування комунікативної компетентності студентів ВНЗ неможливе без врахування специфіки професії, для чого пропонувані завдання мають відображати ситуації із професійної діяльності.

Висновки. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи в плані формування комунікативної компетентності має бути поетапною, що необхідно для конкретизації та оптимального розв'язання поставлених завдань. Необхідно спрямовувати навчально-виховний процес на

особистісно-орієнтовану взаємодію, що сприятиме розвитку професійних та особистісних якостей.

При цьому слід застосувати технології особистісно-орієнтованої освіти. Запровадження таких технологій має здійснюватися на основі таких принципів: особистісного підходу, ситуативності, моделювання, двостороннього характеру навчального спілкування, диференційованого підходу до формування груп, діяльній основи навчання, групової взаємодії, орієнтації на професію. Наше дослідження відкриває перспективи для подальшої розробки й глибшого вивчення означеної проблеми в таких аспектах: розвиток комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі практичної підготовки; формування індивідуального стилю комунікативної діяльності вчителів початкових класів в умовах професійної підготовки тощо.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: КІС, 2004. С. 47–52.
2. Гричановская Е.С. Развитие коммуникативной компетентности средствами иностранного языка // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: теоретический и методический аспекты: Материалы научно-практ. конф., Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2007. Ч. 1. С.148–153.
3. Зеер Э. Психология профессионального образования. М.: изд-во Московского психолого-социального института, 2003. 480 с.
4. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. К.: Ін-т педагогіки і психології, 1996. С. 8–12.
5. Мартиненко С., Кипиченко Н. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Науковий вісник Волинського НУ ім. Лесі Українки : педагогічні науки (14). С.85 – 89.
6. Савичев С.С. Проблема развития коммуникативной компетентности студентов высшей школы // Известия Самарского научн. центра Рос. академии наук. 2010. Т. 12. № 5. С. 78–80.
7. Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетентности. Теория и практика проблемы: монография. Шуя : изд-во Весть ; ГОУ ВПО ШГПУ, 2006. 256 с.
8. Шукурова И.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 18 с.

Фигура Надежда, Якимович Татьяна

**ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ
КОМУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

В статье исследовано наиболее важное направление современной государственной политики в сфере науки и технологий - интеграцию высшего образования и науки с целью приоритетного развития научных исследований и инновационных разработок, ориентированных на становление образованного общества. В связи с этим первоочередными проблемами, на решение которых должна быть направлена общая деятельность высшей школы, академической и отраслевой науки, становятся проблемы восстановления кадрового потенциала науки и высшей школы, сохранения приемственности поколений, усовершенствования системы подготовки специалистов высшей школы.

Ключевые слова: *образованность, профессиональный уровень, интерактивные методы.*

Figura Nadezhda, Yakimovich Tat'yana

**INNOVATIVE METHODS OF DEVELOPMENT OF
COMMUNICATION COMPETENCE OF STUDENTS**

The article examines the most important direction of modern state policy, in the field of science and technology - the integration of higher education and science with the aim of priority development of scientific research and innovation, focused on the formation of an educated society. In this regard, the priority problems that must be addressed by the general activities of higher education, academic and industrial science are the problems of restoring the human resource potential of science and higher education, preserving the succession of generations, and improving the system of training higher education specialists.

Key words: *education, professional level, interactive methods.*

УДК 504.33 +378.1

Химинець Анна

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА КОМПЕТЕНЦІЙ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР

У роботі показано, що еколого-економічне навчання і виховання в сучасній школі – це неперервний психолого-педагогічний процес, спрямований на формування в учнів відповідних знань, культури та свідомості. В умовах реформування середньої освіти, переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми, значна увага у цих процесах відводиться початковій школі.

Ключові слова: навчання, виховання, початкова школа, екологія, економіка, цінності, компетенції, європейський вимір в освіті.

Постановка проблеми. Сучасна людина, використовуючи урбанізований спосіб життя, підпорядкувала і, в значній мірі, змусила всі природні екосистеми працювати на споживацькі потреби суспільства. У той же час можливості природи вичерпні, у світі точиться неперервна боротьба за розподіл та використання природних ресурсів, яка чимдалі набуває все більших масштабів і в недалекому майбутньому може набути навіть характеру внутрішньовидової боротьби за існування.

Урбанізований шлях розвитку науки і техніки, зумовлений споживацькими інтересами суспільства, а тому зорієнтований лише на ріст потужностей виробничої сфери та економічне зростання, є безперспективним, таким, що веде до всебічного поглиблення еколого-економічної кризи. Тому в основу природоспоживацької діяльності людства потрібно поступово закладати нову світоглядну природоцентристську ідеологію та висувати новий погляд на взаємовідносини людства і довкілля. Головним має стати визнання залежності кожної людини і людства в цілому від біосфери та її можливостей.

У таких підходах акценти в розвитку науково-технічного прогресу потрібно змістити з техногенно-економічного на гуманістично-екологічне спрямування, а природні ресурси слід розглядати не тільки як засіб розвитку продуктивних сил, але й як фактор середовища, в якому живе людство. За таких умов набуває особливого значення формування еколого-економічної культури кожної особистості у процесі навчання і виховання. Концепція «Нова українська школа», у відповідності із рекомендаціями освітніх інституцій Європейського Союзу (ЄС), основну роль в цих питаннях відводить побудові профільної освіти та запровадженню компетентнісної парадигми у навчально-виховний процес [8]. При цьому значна увага приділяється формуванню еколого-економічних цінностей та

компетенцій в учнів початкової школи, яка першою в системі середньої освіти почала реформуватися і запроваджувати нові стандарти та елементи допрофільної освіти [3,4].

Мета дослідження – розкрити суть та особливості формування еколого-економічних цінностей та компетенцій у початковій школі у контексті реформування національної системи освіти та європейського виміру в освіті (ЄВО).

Виклад основного матеріалу. Ідея європейського виміру в освіті (European dimension in education) зародилась і набула поширення упродовж останніх трьох десятиліть у контексті освітньої політики ЄС. Вперше про ЄВО як про напрям відповідної політики на Європейському континенті заявлено в Програмі дій Європейської економічної співдружності в 1976 р. Розуміння сутності й змісту поняття ЄВО формувалося в провідних документах освітніх інституцій ЄС упродовж кількох десятиліть кінця ХХ–початку ХХІ стст. У 80-х рр. ХХ ст. – це, насамперед, Рекомендації Ради Європи (РЄ) «Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя» (1983 р.) і Рекомендації Парламентської асамблеї «Про європейський вимір освіти» (1988 р.). У 90-х рр. ХХ ст. – це Маастрихтська угода (1992 р.), Резолюція 17-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти (ЄМО) «Європейський вимір освіти: зміст викладання та навчальних планів» (1995 р.), висновки 19-ї сесії Постійної конференції ЄМО «Освіта 2000: тенденції, загальні питання і пріоритети панєвропейського співробітництва». На початку ХХІ ст. – це доповіді Ради Міністрів ЄС «Формування майбутніх цілей систем освіти і підготовки» (2001 р.) і РЄ «Освіта і підготовка 2010» (2004 р.), Висновки Європейської Комісії щодо фахового розвитку вчителів і керівників шкіл (2009 р.) та інші рішення з цього питання [6,8].

Аналіз цих документів показує, що з початку 90-х років ХХ ст. змістове наповнення поняття ЄВО починає трансформуватись у зв'язку з поширенням ідей «європейства» на культурну, соціальну та політичну сфери життя країн ЄС. У всіх документах ЄС акцентують увагу на чотирьох цілях ЄВО: виховання у молоді почуття європейської ідентичності та цінності європейської цивілізації; підготовку молоді до участі в економічному та соціальному житті Співдружності; усвідомлення молоддю переваг ЄС і викликів, що стоять перед ним; поліпшення знань молоді про Співдружність та країни–члени ЄС, їхню історію, культуру та економіку [5,с.186].

Сучасна європейська освіта, спираючись на фундаментальні принципи прав і свобод людини, плюралізм та демократію, зосереджує свою увагу на озброєнні учнів фаховими і загальними компетенціями, необхідними для участі в житті суспільства на всіх рівнях, виховує повагу до різноманітності в переконаннях та практичних діях, відіграє важливу роль у боротьбі проти насильства, расизму, агресії та нетерпимості. Освіта, з одного боку, покликана формувати вартісні основи і критерії життєтворчого процесу,

моральні ціннісні уявлення та почуття власної гідності особистості, а з іншого – сприяти соціальній однорідності і справедливості та підвищувати демократичну культуру соціуму в цілому. З іншого боку, саме певний рівень культури та освіченості сприяє залученню особистості до усвідомлено активних дій, скерованих на реалізацію вагомих суспільних інтересів. У демократичному, із сформованими громадськими інституціями, суспільстві, всебічно розвинена особистість сповідує принцип нерозривної єдності знань – переконань – вчинків та перебуває в гармонії із собою, природою і соціумом [1,с.24].

Розглянемо сутність еколого-економічних цінностей і компетенцій. Значна частина проблем у взаємовідносинах сучасного суспільства з природою обумовлена низьким рівнем, а часто й відсутністю еколого-економічних знань, культури та свідомості як на суспільному, так і на особистісному рівнях. Традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набуті знань, умінь і навичок, що абсолютизувало знання і формувало знаннєвий підхід до еколого-економічного навчання. Основна увага при цьому фокусувалася на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, як їх використати на користь суспільства, часто залишалося поза увагою.

Компетентнісний підхід до навчально-виховного процесу скеровує сучасну освіту на формування цілого набору компетенцій (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими мають оволодіти учні під час навчання в школі. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. У такій концептуальній схемі вчителі й учні апріорі звертають увагу на орієнтовані і діяльнісні моделі навчання, а школа формує в учня високу готовність до успішної діяльності в реальному житті [8,с.142]. Це вимагає від учителя змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини, запровадивши при цьому практику інтерактивного обміну інформацією учитель – учень, особливо у початковій школі [10]. За такого підходу змінюється характер учіння – від пасивного засвоєння великої кількості знань до активної самостійної, дослідної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання.

Прийнято вважати, що свідоме і бережливе ставлення до природи, її багатств як цінності повинно формуватися з дитинства, у сім'ї, дошкіллі, школі й можливе воно лише за умови активного формування еколого-економічної свідомості та культури, накопичення систематичних знань у цій галузі. Ефективність цього процесу залежить від того, наскільки вчителі, вихователі розуміють мету і природу самого процесу формування еколого-економічних компетенцій. Якщо знання, уміння, навички привласнюються учнями у процесі пізнавальної активності, а їх наслідком є

розумовий розвиток, то ставлення до навчання, праці, навколишнього середовища, розуміння їх доцільності та ефективності формується на основі системи вибудованих цінностей. Практика показує, що у початковій школі цей процес ефективно розвивається, коли активно використовується його емоційно-ціннісна складова. Тобто мета – формування еколого-економічних цінностей і компетенцій в учнів початкової школи – досягається за умови інтегрованої діяльності: навчання, виховання та побудови системи ціннісних орієнтацій молодших школярів.

П. Горностай пропонує вважати цінністю те, що має велику значимість для людини, відповідає її актуальним потребам, ідеалам, особистісному змісту та визначає її спрямованість і мотивацію до діяльності [6]. Водночас «ціннісні орієнтації» – це вибіркоче ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, система її установок, переконань, переваг, яка виявляється в поведінці та діяльності.

Цінність не просто об'єкт потреб, а опосередкований культурою еталон дій в прагненні задоволення потреб. Цінності можуть бути позитивними й негативними (наприклад, добро і зло, життя і смерть). Вони можуть належати як реальній дійсності, так і сфері ідеального (уявлення, ідеї, відносини тощо), бути природними (природні багатства) або ж створеними людиною (твори мистецтва). У залежності від характеру потреб і способів їхнього задоволення цінності поділяють на матеріальні і духовні, які, у свою чергу, можуть бути пізнавальними, науковими, естетичними, художніми, моральними. Умовно цінності поділяють на суспільні й особистісні. Суспільні цінності представлені у культурі та закріплені у людській свідомості [2]. Особистісні цінності має конкретна людина, вони є складовою структури особистості. Формування особистісної ціннісної структури в учнів молодшого шкільного віку виступає найважливішим фактором процесу соціалізації, за допомогою якого людина стає повноправним членом суспільства.

У попередні роки у самому загальному вигляді поділ цінностей на матеріальні і духовні полягав у тому, що перші пов'язували із задоволенням суто практичних запитів, їхнім мірилом виступала практична корисність предметів; другі ж, як правило, характеризували вищі запити людей, тому критерії їхнього виділення інші. Мірою пізнавальних і наукових цінностей, наприклад, є істина; естетичних і художніх – краса, прекрасне. Особливості моральних цінностей обумовлювалися основною роллю моралі в житті суспільства. Мораль дійсно покликана регулювати і гармонізувати взаємини між людьми, вирішувати протиріччя між суспільством і поведінкою окремих людей. Але сучасне трактування моральних цінностей без урахування взаємовідносин людини із довкіллям є неповним.

Сьогодні, з його глобальними екологічними та економічними викликами, також вимагає динаміки ієрархії цінностей і врахування її у формуванні особистісної ціннісної структури людини, за допомогою якої людина стає повноправним членом суспільства і набуває здатності

розвивати і зберігати його. До числа нагальних і найбільш вагомих цінностей людства відносять ті, що забезпечують збереження життя на землі та підвищення соціального самопочуття людини – екологічні та економічні цінності.

Розпочинається процес формування ціннісних орієнтацій з дитинства і будується на основі фундаментальних потреб. Так, для молодшого школяра дуже важливою є потреба у захисті й цінними – любов матері, близьких людей, їх визнання. На примітивному рівні дитина переосмислює, як заслужити і отримати таку любов, турботу. І вже у віці шести років робить умовиводи: треба бути хорошим, бо хороших люблять. Та в цьому віці дитина не має власних сформованих оціночних суджень, а користується оцінками дорослих [10, с.68]. На їх основі буде закладатися система цінностей, що стане рушійною силою розвитку особистості.

Про готовність дитини до формування еколого-економічних компетенцій свідчать такі її характеристики: дитина радіє спілкуванню з природним довкіллям, захоплюється ним у різні пори року, за різного стану погоди; жваво реагує на сезонні зміни, зміни в погоді, природі, у поведінці та зовнішньому вигляді тварин; має свої улюблені місця у найближчому та віддаленому природному довкіллі; прихильно ставиться до тих, хто доглядає за рослинами і тваринами, негативно – до руйнівників, засмічувачів, невдячних споживачів природи; співчуває рослинам і тваринам, які потерпають, прагне їм допомогти; захоплюється враженнями від лісу, річок, зоряного неба, Сонця, Місяця.

Формування еколого-економічних цінностей та компетенцій у початковій школі. Еколого-економічну освіту слід починати із системи сімейного виховання, яке закладає основи сучасного світогляду та ціннісних пріоритетів і орієнтацій людини. Система дошкільного навчання і виховання покликана, насамперед, формувати мотиваційну основу майбутньої еколого-економічної свідомості. Формування еколого-економічних цінностей і компетенцій у сучасних умовах рекомендується системно розпочинати у початковій школі. Під цим процесом розуміють безперервне навчання, виховання і розвиток учнів, спрямовані на формування еколого-економічної культури та відповідальності кожної особистості за стан, охорону і поліпшення навколишнього середовища. Еколого-економічне навчання і виховання – це безперервний психолого-педагогічний процес, спрямований на формування у людини [9, с. 18]:

- знань наукових основ природокористування;
- необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації й активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних відновлювальних і невідновлювальних ресурсів;
- переконаного бажання припинити змінювати навколишнє середовище необдумано й безвідповідально;

- потреби естетичного сприймання природи і світогляду, заснованого на гуманістичних ідеалах.

Еколого-економічну культуру в таких підходах слід розглядати як напрям людської діяльності та мислення, від якого залежать сучасні умови існування та найближче майбутнє людства. З одного боку, вона виступає в ролі теоретичної галузі знань про місце людини в біосфері, а з іншого, це – сукупність певних дій, технологій та наслідків взаємодії людини з природою. У цьому контексті саме рівень еколого-економічної культури особистості та спільноти в цілому визначає стан природного довкілля і внутрішній світ кожної людини. При цьому особливого значення набуває процес виховання в кожній людині сучасного еколого-економічного світогляду, бережливого ставлення до природи, розуміння домінант природних благ над штучно створеними матеріальними цінностями, усвідомлення розумної необхідності власних потреб, відсутності споживацької психології, готовності добровільно підпорядкувати свої інтереси законам природи, інтересам розвитку суспільства. Тільки через процес навчання і виховання людство у змозі виробляти необхідну інформацію, яка реально створить умови для сталого еколого-економічного розвитку цивілізації.

Нова екологічна свідомість має носити синкретний характер, тобто логічно включати в себе всі попередні типи свідомості (магічну, релігійну, наукову), а не відмежовуватися від них. Початкова школа покликана виховувати учнів у дусі любові до рідного краю, глибоких знань його історичної спадщини, охорони навколишнього середовища, науково обґрунтованого використання природних багатств (землі, лісу, води, корисних копалин тощо) [4].

Головними завданнями еколого-економічної освіти сучасної початкової школи можна вважати [8, с. 28]:

- засвоєння наукових знань про взаємозв'язок та взаємовплив природи, суспільства і людської діяльності;
- розуміння багатогранної цінності природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема;
- формування в учнів знань про цілісну наукову картину світу, взаємозв'язок і протиріччя між природою і суспільством;
- оволодіння нормами правильної поведінки в навколишньому середовищі і серед людей;
- розвиток потреби спілкування з природою;
- активізація науково обґрунтованої діяльності з охорони природи й поліпшення навколишнього середовища.

Нова модель повинна орієнтуватися на динаміку змін як навколишнього середовища, так і безповоротних змін в особливостях розвитку сучасних дітей, враховувати вимоги та рекомендації директивних документів щодо реформування освіти в Україні. На нашу думку, еколого-

економічна освітня модель, яка покликана сформувати еколого-економічні цінності та компетенції в учнів початкової школи, має будуватися на принципах єдності людини і природи та пізнавальної активної діяльності учня. Дотримання цих принципів дозволить органічно, ненав'язливо формувати еколого-економічний світогляд учня, який відчує себе частинкою природи, а в майбутньому стане ощадним господарем.

Коротко зупинимося на особливостях цього процесу. Сучасна дитина від народження на інтуїтивному рівні відчуває весь світ «своїм», свою цінність для нього, розуміє, що має право бути в ньому. Задача вчителя початкової школи підтримати і розвинути таку впевненість. Слід враховувати і те, що повчання, безперервні зачування правил поведінки і діяльності сучасною дитиною не сприймаються і працюють у зворотному напрямі. Вона прагне все сказане перевірити на практиці. І дуже часто у неї це виходить. Дитина оволодіває деякими трудовими навичками набагато легше, ніж дорослий.

Слід врахувати і те, що молодший шкільний вік є особливим, сенситивним періодом для розумового розвитку дитини. Особливість його полягає в тому, що в процесі розумового розвитку важливий як обсяг конкретних знань, придбаних дитиною, так і сформований пізнавальний інтерес й розвинені розумові дії (уміння міркувати, аналізувати, пояснювати, узагальнювати, систематизувати, доводити). Пізнавальний інтерес стає рушійною силою для виявлення нового, спостереження, дослідження, вивчення всього, що оточує дитину. Пояснення нею невідомого, досліджуваного вдосконалює її розумові дії [10, с. 142].

Розвиток пізнавального мислення розпочинається з допитливості, яка притаманна майже всім дітям і яка, на жаль, проходить з віком. Діти від народження дослідники. Вони прикладають певних зусиль, щоб пізнати світ, отримати знання. Та не завжди можуть правильно їх пояснити, а тим більше – використати. Тому дуже важливими в роботі з дітьми є уміння вчителя ставити запитання про оточуючий світ, заохочувати і організовувати спостереження за всім, що оточує дитину, ставити експерименти і пояснювати їх, а також навчати дитину сміливо ставити запитання. Відкритість вчителя до інтересів дітей виявляється через його відповіді. Не можна відповідати лаконічно. У відповідях мають бути: підтримка інтересу, подробиці, підказка, як самостійно дійти до пояснення, й головне – присутня наукова логіка. Якщо дитина міркує, але дала неправильну відповідь, не слід поспішати виправляти і давати правильну відповідь. Краще запропонувати подумати ще раз: «А може є інша відповідь? Подумай».

Розвивати пізнавальний інтерес учня означає зробити так, щоб йому хотілося дізнатися більше (стимул), а також допомогти дитині пізнавати все те, що її оточує (реакція) і заохочувати її бажання порозуміти те, що вона побачила або зробила (висновок). Це може бути представлено наступним порядком дій.

Стимул. Учитель підтримує дитину тим, що допомагає їй придивлятися до оточуючого світу, ставити запитання, заохочує висловлювати власні думки і допомагає знайти способи перевірки своїх ідей.

Реакція. Дитина вчиться прискіпливо спостерігати, ставити запитання, придумати щось нове, шукати підтвердження, перевіряти, а також розказувати, про що вона дізналася.

Висновки. Дитина доводить свої ідеї, порозумівши побачене, може це пояснити і впевнена в тому, що здатна дізнатися більше.

Пізнавальне мислення починається із спостереження. Дитині цікаво на все подивитися. Але дивитися не означає бачити, запам'ятовувати форми, кольори, візерунки. Необхідно спостерігати разом, вчити дітей робити це самостійно. Слід навчати дитину уважно розглядати те, що її зацікавило. Чим більше часу і зусиль дитина витратить на те, щоб розгледіти, тим більше вона побачить.

Єдність з природою і, в певній мірі, подібність багатьох речей дитина має відчувати сама. Для прикладу, малюють листок. А потім вчитель пропонує розглянути листочки з одного дерева. Вони всі різні, як і люди! Нас багато і всі ми різні. На листочках – прожилки. На руках дітей також добре видно судини, по яким тече кров. Висновок: у листочка також тече «листочкина кров», йому боляче, коли його зривають.

Слід пам'ятати, можна навчити дитину правилам, але своє уміння робити висновки не можна вкласти в голову дитини. Вона сама має цьому навчитися. Тож кожна прогулянка має бути перетворена у наукове дослідження світу. Перед прогулянкою разом з'ясовують, за чим будуть спостерігати, що збирати, що і як замальовувати. Використовуються наукові методи: спостереження, збір інформації та її аналіз. Коли вчитель з дітьми спостерігає за предметами або збирає відомості про них, слід користуватися науковими термінами й навчати цього дітей. Як це називається? Чи можна це описати, пояснити? Наприклад: «Що це за тварина? До якого виду вона відноситься? Який це матеріал? Як його можна описати?». Якщо діти не дають відповіді, питання необхідно перевести у площину роздумів: «Як і звідки про це можна дізнатися. Де шукати інформацію? У кого можна спитати?». Не слід одразу підказувати розв'язок, завжди варто дитину підвести до роздумів, стимулювати цей процес.

Прогулянка має містити цікавий діалог із конкретними завданнями. Наприклад: «Знайдіть птаха (ластівку, горобця...), якого кольору у нього дзьоб, пір'ячко?». Нехай діти придивляються, де такий птах більше полюбить сидіти, де і як добуває їжу, як до нього ставляться люди.

Або: «Знайдіть конкретне дерево». Деякі діти не розуміють, чим відрізняється одне дерево від іншого. Покажіть різні породи дерев. Акцентуйте увагу на відмінностях дуба, ялинки, яблуні і груші. Нехай діти впізнають квітку, а потім розглянуть її частини. У дітей викликає цікавість

все живе, включаючи комах. Пропонуйте їм поспостерігати за мурахами. Добре б, щоб у них було збільшене скло. З його допомогою розглядайте мур'янку на стежинці, равлика у траві, зернятко.

Ефективний спосіб формування еколого-економічних цінностей – захопити дітей колекціонуванням камінців, ракушок, листочків, рослин тощо. Власна колекція має не тільки вартісну, але й морально-естетичну цінність. Дитина вчиться правильно збирати колекцію, сортувати її, розміщувати, поціновувати красу тощо.

У маленькій піщинці дитина може побачити цілий світ. Вона тільки спочатку розглядає кожен об'єкт окремо, згодом приходиться до усвідомлення, що це складові компоненти навколишнього світу, між якими існують взаємозв'язки. Формується усвідомлення своєї ролі у його збереженні й примноженні, набувають власного значення еколого-економічні знання.

На самому початку шкільного навчання слід підвести дітей до усвідомлення того, що людина – невід'ємна частина природи, що вона, розвиваючись, задовольняючи свої потреби, впливає на навколишнє середовище. Учні початкової школи мають усвідомлювати, що цей вплив може бути як позитивним, так і дуже негативним. На уроках із природознавства доцільно навести приклади і показати, що в результаті нерозумного, а в багатьох випадках навіть хижацького ставлення до природи знищено значні території лісів, відходами діяльності забруднено великі території, зменшено чисельність багатьох тварин, птахів і рослин, багато з яких повністю зникли з поверхні Землі.

Оскільки для молодших школярів найдоступнішим є емоційно-естетичне сприйняття природного середовища, то вчителю доцільно віднайти і поєднати способи злиття емоційних почуттів у ставленні до природи з пізнавальними завданнями щодо її вивчення і практичними діями з охорони. Практика показує, що дуже ефективною формою організації природопізнавальної діяльності учнів початкової школи є екскурсії, під час яких в них формуються позитивні установки, навички спостережливості, орієнтації у позитивних і негативних явищах, які безперервно відбуваються у довкіллі. Під час екскурсій для вчителя виникають оптимальні умови для активного формування в учнів почуття прекрасного, любові до рідного краю, навичок правильної поведінки в природі, емоційно-естетичного сприйняття відповідальності за стан навколишнього середовища.

Слід також усвідомлювати, що розумне ставлення до природи в дітей молодшого шкільного віку активно формується тоді, коли дитина безпосередньо впливає на поліпшення навколишнього середовища своєю посильною працею. У процесі осмисленої трудової діяльності (садіння квітів, дерев весною; підгодівля птахів зимою; участь в роботі «зеленого патруля» тощо) учні з допомогою вчителя ефективно доповнюють і поглиблюють свої знання, виробляють практичні вміння і навички, необхідні для розумного використання природних багатств у майбутньому.

Природоохоронна робота в початковій школі повинна відповідати завданням гуманістичного виховання, сприяти виробленню у школярів екологічних правил і норм поведінки у природному середовищі та серед людей. Сучасний вчитель початкової школи, поряд із загальними еколого-економічними знаннями, має володіти світоглядно-ціннісними та морально-етичними засадами еколого-економічної культури. Вимоги та засади еколого-економічної культури необхідно закладати в основу світогляду учня початкової школи, вони мають стати мірилом його майбутньої поведінки у природі та дій у сфері природокористування. Початкова школа покликана виховувати учнів у дусі любові до рідної землі, охорони навколишнього середовища, науково обґрунтованого використання її багатств і потенціалу. Щоб досягти найбільшого освітньо-виховного ефекту у формуванні еколого-економічних компетенцій, науково-методичні засади початкової освіти мають розроблятися у тісній співпраці педагогів, психологів, соціологів, ґрунтуватися на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки і практики.

Еколого-економічна модель початкової освіти може ефективно розвиватися лише спираючись на гуманістичну спрямованість та інноваційний потенціал освітнього закладу. Гуманізація навчально-виховного процесу на всіх рівнях освіти є виявом нового мислення світового співтовариства стосовно глобальних проблем розвитку людства, в тому числі і еколого-економічних. Гуманізація навчально-виховного процесу в початковій школі передбачає посилену увагу до дитини загалом, створення найбільшого сприяння розвитку здібностей, фізичних і моральних якостей особистості. Пріоритетна роль у гуманізації освітньої діяльності в початковій школі належить людинознавчим темам, завдяки яким учні краще пізнають навколишній світ, себе в ньому, набувають знань і умінь самоорганізації, саморегуляції своєї поведінки у суспільних та природничих вимірах. Сучасна початкова освіта покликана формувати еколого-економічну відповідальну особистість, яка готова до свідомої діяльності на основі набутих знань та сформованих норм і правил поведінки щодо навколишнього середовища.

Еколого-економічна культура виступає мірилом моральної зрілості людини, її здорового глузду в багатьох вчинках та діях, і, будучи глибоко закоріненою в підсвідомості, ззовні проявляється як наявність або відсутність здорового глузду в певних діях окремого індивіда чи то й всього суспільства. Це такий напрям людської діяльності та мислення, від якого істотним чином залежать нормальне існування сучасної цивілізації та її сталий розвиток у майбутньому [9, с. 48].

Такі підходи до організації навчально-виховного процесу, його еколого-економізації потребують і реалізації нового типу організації діяльності початкової школи. Насамперед, сучасні підходи потребують створення інноваційного середовища в освітньому закладі, організаційних і фінансово-економічних умов для неперервного підвищення професійної

майстерності вчителів, запровадженні партнерських стосунків між учасниками педагогічного процесу. Основним критерієм оцінки роботи освітнього закладу з боку еколого-економічної свідомості мають стати результати формування зрілої і всебічно підготовленої особистості, адаптованої до самостійного життя і усвідомленої діяльності в сучасному суспільстві [11].

Отже, людство має можливість обрати або шлях еколого-економічної освіти, або шлях до всесвітньої катастрофи і самознищення. Цивілізовані, культурні народи покликані захищати і множити добро, законами і владою утверджувати в суспільстві і суспільній свідомості вищі духовні цінності людського життя. Тільки інтелект і еколого-економічна культура, тобто безперервна освітянська навчально-виховна робота, можуть повпливати на мораль суспільства і перевести його взаємовідносини з біосферою на шлях розумно обґрунтованого існування. Значна роль в таких підходах належить початковій школі, в якій закладаються основи сучасного еколого-економічного світогляду.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: монографія Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
2. Гусев В. Формування інноваційної культури як пріоритет державної інноваційної політики. Освіта і управління. 2003. № 2. С. 85–92.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://polishproject.nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/02/> (Постанова КМ України № 87 від 21.02.2018 р.).
4. Карбовнічек І. Початкове навчання в перспективі Європейської інтеграції // Початкова школа. 2003. № 12 с. 52–54.
5. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: монографія. Вінниця: Нова книга, 2007. 656 с.
6. Офіційна веб-сторінка Східного партнерства. URL: http://www.eeas.europa.eu/eastern/index_en.htm.
7. Психология личности. Словарь-справочник /под ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ: Рута, 2001. 320 с.
8. Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання упродовж усього життя» від 18.12.2006 року, URL http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975
9. Химинець В.В. Еколого-економічна освіта в контексті сталого розвитку: навч-метод. посібник. Ужгород: Два кольори, 2009. 220 с.
10. Химинець В.В., Кірик М. Інновації в початковій школі: навч-метод. видання. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 312 с.
11. Химинець В.В., Химинець А.О. Формування еколого-економічних цінностей в учнів початкової школи. Нова педагогічна думка. 2016. №1(85) С.161–165.

Химинец Анна

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ЕВРОПЕЙСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

В работе показано, что эколого-экономическое обучение и воспитание в современной школе – это непрерывный психолого-педагогический процесс, направленный на формирование у учащихся соответствующих знаний, культуры и сознания. В условиях реформирования среднего образования, перехода от знаниевой к компетентностной парадигме значительное внимание процессам отводится начальной школе.

Ключевые слова: *обучение, воспитание, начальная школа, экология, экономика, ценности, компетенции, европейское измерение в образовании.*

Khiminets Anna

FORMATION OF ECONOMIC-ECONOMIC VALUES AND COMPETENCES IN PRIMARY SCHOOL SCHOOLS: EUROPEAN MEASUREMENT

The paper deals with that ecological-economic education and upbringing in a modern school is a continuous psychological and pedagogical process, aimed at forming students with appropriate knowledge, culture and consciousness. In conditions of reforming secondary education, the transition from a knowledgeable to a competent paradigm, considerable attention in these processes is given to primary school.

Key words: *education, competencies, primary school, ecology, economics, values, european dimension of education.*

УДК 504.33.32 +378.1

Химинець Василь

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР ТА ІННОВАЦІЙНО-КОМПЕТЕНТІСНЕ СПРЯМУВАННЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуті впливи трансформаційних та інтеграційних процесів на стан і розвиток освіти. Показано, що сучасна освіта, насамперед, має навчити особистість жити, тобто виробити свою позицію в житті, свій світогляд, вимогливе ставлення до себе та толерантне до інших, вміння діяти відповідно до поставленого перед собою завдання.

Ключові слова: навчання, виховання, школа, компетенції, європейський вимір в освіті.

Постановка проблеми. Євроінтеграцію Україна розглядає не як один із варіантів соціально-економічного розвитку, а як єдино можливий шлях висхідного поступу в майбутнє. Вибір європейської стратегії розвитку передбачає:

- у політичному вимірі – досягнення найвищих ступенів свободи особистості, її готовність брати відповідальність за себе, свою родину, місцеву громаду і країну в цілому;
- в економічному вимірі – постійне зростання частки інтелектуальної величини у національному продукті, утвердження інноваційності в якості домінуючої моделі економічної поведінки;
- у соціальному вимірі – створення для людини як головного національного ресурсу умов реалізації всіх її можливостей;
- у культурному – створення умов для розвитку творчих здібностей людини; актуалізація історико-культурної спадщини; забезпечення широкого доступу до надбань культури; збереження культурного різноманіття.

Виходячи з цього, реформи в освіті України, а їх концептуальні засади закладено в Концепції «Нова українська школа» – (НУШ), скеровуються на удосконалення національної системи у відповідності до потреб часу та адаптаційних вимог освітніх інституцій Європейського Союзу (ЄС). Розпочаті реформи спонукають українську освіту, з одного боку, до узгодження структури, змісту та стандартів навчально-виховного процесу з європейськими, а з іншого – до збереження кращих надбань національної освітньої системи, що завжди домінувало в традиціях українського народу. Перше визначається єдиною політикою країн ЄС в цих питаннях та рекомендаціями Ради Європи, спрямованими на послідовну реалізацію концепції «Європа без кордонів». Друге проявляється в тому, що ввійти в

освітній простір ЄС Україна намагається шляхом запровадження його ідеології та структур і при цьому прагне зберегти власну національну основу.

Європейський вимір в освіті. Реформи в освіті, які здійснюються у країнах ЄС, в останні десятиліття насамперед націлені на: особистісний і професійний розвиток як тих, хто вчиться (учнів, студентів), так і тих, хто їх вчить (вчителів, педагогів). Вони охоплюють всі аспекти навчально-виховного процесу: оновлення базових знань і навчальних умінь у предметній галузі; постійне вдосконалення методики викладання, перехід до нових методів навчання тощо; поліпшення якості освітніх систем та їх педагогічного забезпечення (заохочення до міждисциплінарності і взаємодії; впровадження інновацій; удосконалення педагогічного менеджменту; акцентація на педагогічні пріоритети тощо); взаємодію між освітою і суспільством (стимулювання стосунків та поєднання навчально-виховного процесу із економікою, соціальними і культурними змінами тощо). Загалом сучасна освіта покликана готувати людину, насамперед молодь, до життя в полікультурному та дуже конкурентному середовищі [1, с. 46].

Поняття «Європейський вимір освіти – ЄВО» (European dimension in education) широко використовується в педагогічній літературі і включає фундаментальні знання про ЄС та Європу: європейські традиції, культуру, цінності, повагу до прав і свобод людини та почуття європейської ідентичності. Вперше про європейський вимір як про напрям відповідної освітньої політики на континенті проголошено в Програмі дій Європейської економічної співдружності в 1976 р. У цей період ЄВО розглядався як засіб формування розуміння того, що означає бути європейцем. Сучасні суть і зміст поняття ЄВО сформувалися в документах ЄС, прийнятих наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть (до основних відносяться: Рекомендації Парламентської асамблеї ЄС «Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя» (1983 р.) і «Про європейський вимір освіти» (1988 р.); Маастрихтська угода про освіту (1992 р.), матеріали 17-ї (1995 р.) та 19-ї (2000 р.) сесій Постійної конференції європейських міністрів освіти з питань ЄВО. На початку ХХІ ст. – це Доповідь Ради Міністрів на Раді Європи «Формування майбутніх цілей систем освіти і підготовки» (2001 р.), спільний документ Ради Європи і Європейської Ради «Освіта і підготовка 2010» (2004 р.), Висновки Європейської Комісії щодо професійного розвитку вчителів і керівників шкіл (2009 р.) та інші [4, 7]).

За цими рішеннями головним напрямом діяльності у галузі освіти став розвиток полікультурної та мобільної Європи. У прийнятих документах наголошується, що діяльність Співдружності спрямовується на модернізацію змісту освіти, включення поняття ЄВО до шкільних та вузівських дисциплін, навчання та поширення мов, запровадження дистанційної освіти, міждержавний обмін учнями та педагогами тощо [7].

На початку ХХІ століття (2000 р.) глави держав ЄС проголосили новий інноваційний етап розвитку освітньої політики. Новою стратегічною метою проголошено перетворення ЄС на «найбільш конкурентоздатну та динамічну, засновану на знаннях, економіку світу, яка може забезпечити стійке економічне зростання і більше якісних робочих місць та більшу соціальну згуртованість» [2, с. 28]. Підкреслюється, що концепція європейського виміру в подальшому включає три складові: інформацію; усвідомлення та ідентичність; уміння вибудовувати зв'язки в полікультурному світі. ЄС переходить до використання «відкритого методу координації» (open method of coordination – ОМС), який передбачає розробку спільних для країн-членів ЄС політик, завдань та інструментів реалізації освітніх цілей.

У пізніше прийнятих документах постійно наголошується, що ЄВО є надзвичайно важливим для вчителів, які не тільки навчають та виховують молоде покоління, але й є активними учасниками безперервної педагогічної освіти. ЄВО в педагогічній освіті включає: європейські знання, європейську ідентичність, європейську полікультурність, європейську мовну компетентність, європейський професіоналізм, європейську якість. У документах ЄС наголошується, що в процесі університетської фахової теоретико-методологічної й подальшої післядипломної підготовки вчителів з відповідних предметів потрібно послідовно в дусі вищевикладених рекомендацій [7]:

- ефективно використовувати міждержавні обміни;
- формувати вміння освітню діяльність здійснювати через проекти, брати участь у міжнародному співробітництві та відповідно поводитися в мультикультурному середовищі;
- знайомити з різними європейськими освітніми системами.

Для реалізації таких підходів вчителі, по-перше, мають володіти інформацією та знаннями щодо європейської інтеграції (знання про країни-члени: історію, культуру, мовну освіту тощо; знання про ЄС: інституції, методи діяльності, рішення тощо; про європейську культурну спадщину, спільність і відмінності; результати і проблеми співробітництва).

По-друге, європейський вимір передбачає розвиток у вчителів: відкритого мислення, розуміння і поваги до людей, які проживають у інших країнах та належать до різних культур і релігій; обізнаності з культурними стереотипами, витоками ксенофобії та расизму.

По-третє, вчителі мають оволодіти низкою нових умінь: щодо розвитку в учнів толерантності, прийняття ними плюралістичних цінностей, прав і свобод людини, зміцнення у молоді почуття європейської ідентичності, європейського громадянства, взаєморозуміння і співпереживання тощо.

Освітня політика країн ЄС сьогодні будується відповідно до затверджених стратегічних цілей розвитку освіти на період до 2020 року, які отримали назву Європа-2020 (Europe-2020). Пріоритетним завданням розвитку освітньої галузі до 2020 року Європейська спільнота визнає –

формування у молодого покоління компетентностей, необхідних для життя у глобалізованому та швидкозмінному суспільстві знань [2, с. 22].

Європейські підходи до освіти базуються на полікультурній домінівній навчально-виховного процесу, який скеровують на формування в людини усвідомлення свого національного коріння і поваги до інших культур. Сучасна європейська спільнота:

- вибудовує гуманістично-громадянську спрямованість освіти;
- скеровує освіту на компетентнісний підхід до навчально-виховного процесу, а головне завдання формує як «навчити учня вчитися все життя»;
- трактує культуру як здатність людини мислити, пізнавати себе і своє оточення. Поняття «культура» означає сукупність проявів людської діяльності, досягнень і творчості народів.

Європейська освіта, з одного боку, формує вартісні основи і критерії життєтворчого процесу, моральні ціннісні уявлення та почуття власної гідності особистості, а з іншого – покликана сприяти соціальній однорідності і справедливості, формувати основи сучасної ментальності та підвищувати культуру соціуму в цілому. З іншого боку, саме певний рівень культури та освіченості сприяє залученню особистості до усвідомлено активних дій, скерованих на реалізацію вагомих суспільних інтересів. Людина стає свідомим громадянином тільки тоді, коли вона сповідує високі моральні та визнані суспільством ідеали, визнає права і свободи інших, неухильно дотримується стандартів і законів прийнятих всім суспільством. Саме такі підходи до освіти є основою для розбудови громадянського суспільства в ЄС. Це спосіб соціально усвідомленого життя [2, с.128].

Від України, у проекції на євроінтеграційну перспективу, відповідні освітні європейські інституції вимагають:

- поліпшити структуру освіти, її зміст та інституційний супровід, привести у відповідність із європейськими стандартами;
- сформувати через освіту основи громадянського суспільства (мова, насамперед, йде про загальну культуру, ментальність, демократичні основи співіснування полікультурного середовища тощо).

Інноваційно-компетентнісне спрямування безперервної освіти. Умовою входження України в європейський освітній простір є запровадження освітніх стандартів у галузі освіти, які в країнах ЄС були сформовані на зламі століть і в проекції на середню освіту віддзеркалені в Концепції НУШ у 2016 році (прийнята КМ України 14.12.2016 р.). Серед них слід виділити такі: загальна тривалість не менше 12 років денної форми навчання; не менше 3-х років повинна тривати заключна стадія профільного навчання, під час якої учні старшої школи глибоко вивчають невелику групу предметів, що відповідають профілю школи.

В умовах продовження модернізації національної освітньої системи, на думку багатьох авторів [1, 3, 5], доцільно говорити про необхідність кардинального оновлення функцій, змісту та організаційних форм системи

післядипломної педагогічної освіти України. Вбачається, що для такої реформи, насамперед, потрібно прийняти Закон України «Про післядипломну освіту» та затвердити Державні стандарти ППО і ввести в дію багатоваріантні програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У практику доцільно ввести різні форми навчання – денну, очно-заочну, дистанційну, самоосвітню діяльність тощо при наданні можливості вчителю самостійного вибору форми та місця навчання. Співпраця України з ЄС в галузі освіти – це, перш за все, перебудова вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти в напрямі децентралізації управління, дотримання євростандартів та запровадження європейських принципів.

Питання реформування освітньої галузі в напрямі децентралізації управління освітою виникло у зв'язку з проведенням адміністративної реформи та перерозподілом функцій і повноважень між центральними та місцевими органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування і навчальними закладами в Україні. Зрозуміло, що децентралізацію освіти в Україні слід проводити, опираючись на досвід європейських країн, які провели реформу раніше за нас.

Метою змін має стати не лише економія фінансових ресурсів, а й досягнення високої якості освітніх послуг як для платників податків, так і для замовників цих послуг. Заходи проведення децентралізації в освіті повинні проводитись у загальному контексті адміністративної реформи. Зокрема, закони про зміну територіального устрою та реформа місцевого самоврядування повинні стати основою для зміни структури освіти. Насамперед, на законодавчому рівні мають бути узгоджені поняття громади, профільної, опорної школи, її філій, механізми їх фінансування та кадрового забезпечення.

Тільки комплексний підхід до реформування української освіти дозволить досягти запланованих у Концепції НУШ фундаментальних змін у шкільній освіті. Шкільну реформу необхідно розглядати і проводити в комплексі з дошкільною, позашкільною, професійною, вищою та післядипломною освітою. Лише сучасна якість у всіх підсистемах та інноваційно-компетентнісне спрямування навчально-виховного процесу можуть забезпечити високий рівень національної освіти та створити умови для євроінтеграції України.

Під інноваційним розвитком освіти слід розуміти комплекс створених та запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Такий складний психолого-педагогічний процес вимагає чітко спланованих системних дій з боку всіх освітянських структур, які в своїй сукупності складають основу інноваційної політики.

Інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на

розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [5].

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення та прогнозування на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на активні та конструктивні дії в швидко змінних ситуаціях. Головною функцією сучасної освіти є розвиток людини та її культури. Освіта має забезпечити кожному, хто навчається, широкі можливості для здобуття таких умов розвитку та підготовки до життя:

- знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;
- досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, організаційних і суспільних умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіти;
- досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного та науково-технічного прогресу;
- досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім'ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства.

Враховуючи багатонаціональний склад населення України, держава покликана забезпечити реалізацію політичних, економічних, соціальних прав і свобод усім громадянам, незалежно від їх національності, політичної орієнтації, віросповідання та регіону проживання. Гуманістичні ідеали в таких підходах мають посідати домінуюче місце в системі людських цінностей і пріоритетів. Громадянське суспільство, його демократичні принципи та цінності, на які сьогодні орієнтується й українська спільнота, адекватно скеровують особу на високу професійну компетентність, оволодіння нормами і принципами загальноєвропейської культури, активну і конструктивну поведінку в усіх життєво творчих процесах [6].

Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. При цьому освіта формує в учня високу готовність до успішної діяльності в реальному житті, що з кожним роком стає все більш конкурентним і конфліктним. В такій концептуальній схемі вчителі та учні апріорі націлені на особистісно орієнтовані й діяльнісні моделі навчання. Це вимагає від вчителя змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності із інформаційної до організаційно-

управлінської площини. У першому випадку вчитель відіграв роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Сучасний вчитель повинен вміти не тільки реалізувати навчальний план, тобто виконувати функції ретранслятора знань, а й коригувати та моделювати навчально-виховний процес з врахуванням імовірнісних змін майбутнього. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в людини здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях [3].

Змінюється й модель поведінки того, хто вчиться – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес навчання наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою сучасного процесу навчання. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і включає знання, вміння, навички, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності адекватно реагувати на запити часу. При цьому, сформовані компетенції мають бути вигідними як для окремої особистості, так і для суспільства в цілому та надавати можливість особистості інтегруватися в суспільстві і при цьому зберігати незалежність та індивідуальність. Саме творча особистість, яка усвідомлено реалізувала себе в суспільній ієрархії та діяльністю якої задоволене суспільство, спроможна активно і ефективно впливати на висхідний розвиток сучасних країн.

Висновки. Проголосивши бажання євроінтегруватися, Україна зобов'язалася здійснити освітні реформи в дусі європейського виміру в освіті. У зв'язку з цим реформи в національній системі освіти мають бути скеровані на створення спільних з ЄС стратегій розвитку освіти, орієнтованих на: забезпечення доступності та рівності освіти, підвищення якості освіти та її ефективності, розвиток мобільності освітян, їх мовних і технічних компетентностей. Зміни у шкільній освіті необхідно розглядати в комплексі з дошкільною, позашкільною, професійною, вищою та післядипломною освітою. Особлива роль у цих процесах відводиться системі післядипломної педагогічної освіти, яка в парадигмі «освіта упродовж всього життя» та європейського освітнього виміру покликана активно сприяти євроінтеграційній політиці України.

Інноваційно-компетентнісна парадигма скеровує сучасну освіту на формування людини-громадянина, для якої громадянське суспільство стане середовищем, в якому вона сповна зреалізує свої права й свободи, розкриє свої можливості і цим самим усвідомлено буде задовільняти інтереси та потреби суспільства в цілому.

Список використаних джерел

1. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): дис. д-ра пед. наук. Київ, 2006. 505 с.
2. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: монографія. Вінниця: Нова книга, 2007. 656 с.
3. Локшина О.І. Розвиток компетентнісного підходу в європейській освіті. З досвіду управлінської діяльності та методичної роботи. К., 2007. С.12–22.
4. Офіційна веб-сторінка Східного партнерства. URL: http://www.eeas.europa.eu/eastern/index_en.htm.
5. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність: монографія. Тернопіль: Мандрівець, 2009. С. 348.
6. Химинець В.В. Інноваційно-гуманістичне спрямування післядипломної педагогічної освіти в контексті євроінтеграційної політики України. Освіта Закарпаття. 2015. № 22. С. 5 –12.
7. Eurydice portal. URL: http://acea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.

Химинец Василий

ЕВРОПЕЙСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ И ИННОВАЦИОННО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены влияния трансформационных и интеграционных процессов на состояние и развитие образования. Показано, что современное образование, прежде всего, должна научить личность жить, то есть выработать свою позицию в жизни, свое мировоззрение, требовательное отношение к себе и толерантное к другим, умение действовать в соответствии с поставленной перед собой задачи.

Ключевые слова: *обучение, воспитание, школа, компетенции, европейское измерение в образовании.*

Khymynets' Vasyl'

EUROPEAN MEASUREMENT AND INNOVATIVE AND COMPETENT INTEGRATION OF SECURITY EDUCATION

This paper describes the influence of transformation and integration processes on the state and development of education. It draws on the idea that modern education should, first of all, educate a personality to live, i.e. to form his/her own position and vision in life, to be demanding towards yourself and be able to tolerate others, as to be able to act with a view to attaining the goal.

Key words: *education, competencies, school, values, european dimension of education.*

УДК 371.132:373.2

*Цюпак Оксана,
Вархолик Галина*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК

Розвиток науки і техніки сприяв появі нових форм навчальної комунікації, новітнім методам розв'язання освітніх завдань. З огляду на це, роль вихователя набула нової якості. Він розвиває пізнавальні якості дошкільника, його життєву компетентність у різних соціальних інституціях. Водночас відбувається еволюція змісту, форм і методів навчання, яка спонукає до розробок і впровадження новітніх освітніх технологій. Досвід показує, що все нове із часом стає традицією і що традиції утверджують соціум, а новаторами виступають яскраві особистості реформаторського типу.

Ключові слова: *інноваційні технології, індивідуалізація розвитку, фізична активність, творчість.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі все очевиднішим стає те, що традиційна освіта, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в ситуаціях, основою яких є інноваційні педагогічні технології. Інноваційні педагогічні технології в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття.

Інноваційні педагогічні технології розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а, насамперед, як відкритість. Вони забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особисту ініціативу, на свободу саморозвитку.

Інноваційні педагогічні технології мають гуманістичну спрямованість у системі освіти, зумовлену співіснуванням і складними взаєминами в науковій педагогіці й педагогічній практиці традиційної наукової педагогіки. Вони належать до системи загального наукового і педагогічного знання. Виникли і розвиваються на межі загальної методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології і теорії управління, економіки освіти. Інноваційні педагогічні технології є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Вони є досить специфічними і складними, потребують особливих знань, навичок, здібностей. Інноваційні педагогічні технології в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-

педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування її результатів.

Мета статті – проаналізувати інноваційні педагогічні технології в системі освіти.

Виклад основного матеріалу. Складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинниками, що відкривають простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає.

Широкий спектр, багатоваріантність педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх класифікації. Найдосконалішою серед багатьох вважають класифікацію, за якою педагогічні технології згруповано за різноманітними системами та інструментально значущими ознаками. Відповідно в сукупності педагогічних технологій виокремлено:

1. За рівнем застосування:
 - загальнопедагогічні (стосуються загальних засад освітніх процесів);
 - предметні (призначені для вдосконалення викладання окремих предметів);
 - локальні та модульні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ).
2. За провідним чинником психічного розвитку:
 - біогенні (провідна роль належить біологічним чинникам);
 - соціогенні (переважають соціальні чинники);
 - психогенні (провідна роль належить психічним чинникам).
3. За філософською основою:
 - матеріалістичні та ідеалістичні;
 - діалектичні та метафізичні;
 - наукові та релігійні;
 - гуманістичні та антигуманні;
 - антропософські (грец. *anthropos* – людина і *sophia* – мудрість) і теософські (засновані на вченнях про всезагальний абсолют, божественну суть усіх речей);
 - вільного виховання та примусу тощо.
4. За науковою концепцією засвоєння досвіду:
 - асоціативно-рефлекторні;
 - біхевіористські;
 - розвивальні;
 - сугестивні;
 - нейролінгвістичні.
5. За ставленням до дитини:
 - авторитарні (засновані на чіткій надмірній регламентації);
 - дидактоцентристські (центровані на навчанні);

- особистісно-орієнтовані (гуманно-особистісні, технології співпраці, технології вільного виховання).

6. За орієнтацією на особистісні структури:

- інформаційні (формування знань, умінь, навичок);
- операційні (формування способів розумових дій);
- емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин);
- технології саморозвитку (формування самоуправляючих механізмів особистості);
- евристичні (розвиток творчих здібностей);
- прикладні (формування дієво-практичної сфери).

7. За типом організації та управління пізнавальною діяльністю:

- структурно-логічні технології навчання (поетапне формулювання дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання, діагностики та оцінювання одержаних результатів);

- інтеграційні технології (дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання);

- ігрові технології (ігрова форма взаємодії педагога і дітей, яка сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету). В освітньому процесі використовують театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування та ін.;

- комп'ютерні технології (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії «вчитель-комп'ютер-учень» за допомогою інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролюючих та інших навчальних програм);

- діалогові технології (пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні: «учень-учитель», «учитель-автор», «учень-автор» та ін.);

- тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання – тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських задач).

Педагоги-практики розробляють авторські технології, які поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій. Як правило, всі вони зорієнтовані на реалізацію змісту і досягнення мети різнорівневого і різнопрофільного навчання. Вихідним матеріалом для розроблення технології є теорії, концепції. Багато педагогічних технологій мають у своїй основі такі концепції засвоєння соціального досвіду:

1) асоціативно-рефлекторне навчання, у межах якого розроблена теорія формування питань;

2) теорія поетапного формування розумових дій, згідно з якою розумовий розвиток (як і засвоєння умінь, знань, навичок) відбувається поетапно, спрямовуючись від «матеріальної» (зовнішньої) діяльності у внутрішній розумовий план;

3) сугестопедична концепція навчання, яка обґрунтовує комплексне використання у навчальних цілях вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання), що сприяє надзапам'ятовуванню;

4) теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП), що розглядає процес навчання як рух інформації через нервову систему людини;

5) теорії змістовного узагальнення, в основу яких покладено гіпотезу про провідну роль теоретичного знання у формуванні інтелекту дитини.

Наука пропонує великий вибір освітніх технологій, але не кожна з них може бути використана в роботі з дітьми дошкільного віку. Одними з найпоширеніших інноваційних технологій та методик у галузі дошкільної освіти є: спадщина С. Русової («Український дитячий садок»), педагогіка М. Монтесорі «Будинок вільної дитини», вальдорфська педагогіка («Вальдорфський дитячий садок»), технологія фізичного виховання дітей М.Єфименка («Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей») та ін.

Спадщина С. Русової («Український дитячий садок») – вченою обґрунтовано умови гармонійного виховання у ЗДО: виховання повинно бути індивідуальним, пристосованим до природи дитини, національним, відповідати соціально-культурним вимогам часу, вільним, незалежним від тих чи інших урядових вимог, вибудовуватись на ґрунті громадської організації. Принципами побудови українського ЗДО повинні бути: гуманізм, демократизм, національний дух. Їх реалізація забезпечуватиме етнізацію особистості, входження дитини у духовний світ і традиційне життя українського народу, плекання національної та загальнолюдської культури [2, с. 16–18].

Педагогіка М. Монтесорі («Будинок вільної дитини») – суть технології у створенні предметно-просторового середовища, у якому дитина зможе найповніше реалізувати свої природні здібності та задатки. Діяльність дитини повинна бути вільною та самостійною. Педагог використовує у роботі самонавчальні засоби – матеріали, з якими вихованець працює, наслідуючи педагога, діючи за зразком, а потім самостійно розпочинає виконання. Індивідуалізація розвитку дошкільників реалізується через взаємодію з матеріалами, з урахуванням права вибору дітей, природних потреб та вікових особливостей [1, с. 3].

Вальдорфська педагогіка («Вальдорфський дитячий садок») – стрижнем педагогіки є принципи індивідуального підходу, свободи у вихованні, питання режиму дня і пори року. Вальдорфська школа функціонує на засадах самоуправління, що характеризується відсутністю вертикальної структури влади, підпорядкування. Основним завданням ЗДО є догляд за органами чуття дитини. Цьому сприяє обладнання й організація роботи закладу дошкільної освіти, який функціонує як велика сім'я. Ігри й

заняття постійно чергуються, створюючи сприятливі для дитини ритми самостійних та організованих занять. Дитина вчиться відкривати існування власного внутрішнього світу, центром якого є сім'я – батьки й дитина.

Технологія фізичного виховання дітей М. Єфименка («Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей») – суть технології полягає у проведенні фізкультурних занять у формі ігрових дійств. Форма фізичної активності дітей – горизонтальний пластичний балет («пластик-шоу»), що поєднує музичність, хореографію та естетичність дійства. Його скорочені програми використовують як фізкультурні хвилинки, паузи, а також як розваги і свята. Ігрова взаємодія з дітьми реалізується в рамках ігрової теми як великої тематичної гри (макрогри), що триває протягом одного чи кількох занять. Спільна мета та сюжетна лінія містить кілька міні-ігор, ігор-вправ.

Висновки. Навчальний процес, як і вся діяльність педагога – це щоденна творчість та знаходження нових методів впливу на дитину. Грамотний та творчо налаштований педагог завжди знайде можливість на базі традиційних методів навчання, які роками давали йому високі показники знань дітей, знайти шляхи підвищення ефективності своєї роботи завдяки використанню новітніх технологій, досвідів та методів в роботі.

Список використаних джерел

1. Валентинов П. Мария Монтессори и ее метод // Педагогический вестник. 1991. № 34. С. 3.
2. Проскура О.Ф. С. Русова й концепція українського дитячого садка // Дошкільне виховання. 1991. № 10. С. 16–18.
3. Вальдорфська педагогіка. URL <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
4. URL: <http://doshkolenok.kiev.ua/metodiki-razvitija-rebenka/281-sistema-m-m-efumenka.html/>

Цюпак Оксана, Вархолик Галина

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧЕРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК

Развитие науки и техники способствовало появлению новых форм учебной коммуникации, новейшим методам решения образовательных задач. Учитывая это, роль воспитателя приобрела новое качество. Он развивает познавательные интересы дошкольника, его жизненную компетентность в различных социальных институтах. В то же время происходит эволюция содержания, форм и методов обучения, которая побуждает к разработкам и внедрению новейших образовательных технологий. Опыт показывает, что все новое со временем становится традицией и традиции утверждает социум, а новаторами выступают яркие личности реформаторского типа.

Ключевые слова: *инновационные технологии, индивидуализация развития, физическая активность, творчество.*

Tsyupak Oksana, Varkholyk Halyna

PREPARATION OF FUTURE PEDAGOGES OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS TO USE INNOVATIVE METHODS

The development of science and technology contributed to the emergence of new forms of educational communication, the latest methods of solving educational problems. In view of this, the role of educator has acquired a new quality. He develops the cognitive qualities of a preschooler, his life skills in various social institutions. At the same time, the evolution of content, forms and methods of learning, which leads to the development and implementation of the latest educational technologies. Experience shows that everything new becomes a tradition in the long run, and that the tradition is affirmed by the society, and bright individuals of the reformist type are innovators.

Key words: *innovative technologies, individualization of development, physical activity, creativity.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ján Holonič, PhD., MBA, LL.M, odborný asistent, Univerzita Komenského, Bratislava, Pedagogická fakulta, katedr sociálnej práce

Вархолик Галина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін, ДВНЗ «УжНУ»

Весприймі Чілла Іванівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Волобуєва Ганна Миколаївна, аспірант Національної академії Служби безпеки України

Гасинець Ярослава Степанівна, кандидат біологічних наук, доцент, декан біологічного факультету, ДВНЗ «УжНУ»

Городиська Віолета Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Івах Світлана Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Ілавська Діана Федорівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Ільницька Леся Василівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Качор Тетяна Володимирівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Кізмон Олена Федорівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Клименко Світлана Юрївна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Ключкович Тетяна Василівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Ковач Аттіла Іштванович, аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Козловська Ірина Михайлівна, доктор педагогічних наук, ст. наук. співробітник, провідний науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка»

Козубовська Ірина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Коробай Уляна Петрівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Кузьма Юлія Любомирівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Кухта Марія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Ларіна Тетяна В'ячеславівна, кандидат педагогічних наук, доктор філософії (PhD) Виноградівський державний коледж Мукачівського державного університету

Лондар Тетяна Володимирівна, магістрант спеціальності «Дошкільна освіта» Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка

Ляшенко Олена Миколаївна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Машкаринець-Бутко Анжеліка Іванівна, ДВНЗ «УжНУ»

Муха Іван Юрійович, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Настрадін Володимир Петрович, кандидат технічних наук, професор, професор кафедри технічного захисту інформації, Національна академія Служби безпеки України

Омелько Мар'яна Анатоліївна, викладач вищої категорії, Могилів-Подільський технологічно-економічний коледж Вінницького національного аграрного університету

Опачко Магдаліна Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Палінчак Вероніка Миколаївна, перекладач, м. Мангалія, Румунія

Петечук Аріадна Робертівна, аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Попа Радуня Александру, вчитель комунікацій в сучасній мові: англійська, Гімназія імені Міхая Емінеску, м. Костінешть, Румунія

Попадич Олена Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Рибак Анастасія Михайлівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Річко Вікторія Ласлівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Розлуцька Галина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Рудницька Ірина Ігорівна, магістр, спеціальність «Дошкільна освіта» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Русин Євген Олександрович, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Русник Світлана Іванівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Сабо Жанна Борисівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Ситник Тарас Ігорович, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Сокол Мар'яна Олегівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І.Я. Горбачевського»

Староста Володимир Іванович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Турус Олеся Степанівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Турияця Василь Васильович, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Турияця Вікторія Василівна, кандидат юридичних наук, доцент кафедри теорії та історії держави і права юридичного факультету, ДВНЗ «УжНУ»

Фігура Надія Степанівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Флис Іван Михайлович, кандидат політичних наук, доцент кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін, ДВНЗ «УжНУ»

Химинець Анна Олексіївна, магістрант педагогічного факультету, Пряшівський університет, Словаччина

Химинець Василь Васильович, доктор фізико-математичних наук, професор, професор кафедри МІРО, Закарпатський ІППО

Царик Ольга Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов Тернопільського національного економічного університету

Цюпак Оксана Михайлівна, магістрант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «УжНУ»

Чейпеш Іванна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, ДВНЗ «УжНУ»

Юркевич Христина Ігорівна, кандидат юридичних наук, в.о. зав.кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін, ДВНЗ «УжНУ»

Якимович Ольга Несторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін, ДВНЗ «УжНУ»

Якимович Тетяна Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, ст. наук. співробітник, Львівський навчально-науковий центр професійної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Львів

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ФАХОВІЙ ОСВІТІ

Випуск 1(9)

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ 20547-10347ПП від 15.01.2014 р.*

Коректура Т.М. Алексєєва
Технічна редакція М.І. Ільканич
Комп'ютерна верстка та обкладинка А.І. Бродич

Гарнітура Times New Roman
Формат 60x84/16 Зам.№93
Ум.друк.арк. 12,78.
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», 2018. – Вип. 1 (9). – 220 с.

ISSN 2307-3594

У збірнику наукових праць опубліковано теоретичні, методичні та експериментальні дослідження науковців, аспірантів та магістрів із проблем загальних питань розвитку і становлення освіти та самоосвіти; педагогічних, психологічних та соціальних засад фахової освіти; інноваційних технологій навчання та виховання молоді; тенденцій у модернізації діяльності системи неперервної освіти в контексті євроінтеграційних процесів; методології та методики професійної підготовки та діяльності фахівця, які обговорювалися на ІХ Всеукраїнській науково-практичній конференції, що відбулася 15 жовтня 2018 р. в м. Ужгороді.

УДК 371.351:37.015.3