ISSN 2413-3329

Науковий вісник

Мукачівського державного університету

Педагогіка та психологія

Серія

Випуск 2 (4)' 2016

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

СЕРІЯ

«ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»

Збірник наукових праць

Випуск 2(4)’ 2016

МУКАЧЕВО
2016

Науковий вісник Мукачівського державного університету
Серія «Педагогіка та психологія»
Випуск 2 (4)’ 2016

Головний редактор

Товканець Ганна Василівна – д.пед.н., професор (Україна)

Заступник головного редактора

Теличко Наталія Вікторівна – д.пед.н., доцент (Україна)

Відповідальний секретар

Лалак Наталія Володимирівна – к.пед.н., доцент (Україна)

Редакційна колегія:

Щербан Тетяна Дмитрівна – д. психол. н., професор (Україна)

Максименко Сергій Дмитрович - д.психол.н., професор, академік НАПН України (Україна)

Ничкало Нелля Григорівна - д.пед.н., професор, академік НАПН України (Україна)

Староста Володимир Іванович – д.пед.н., професор (Україна)

Карандашев Юрій Миколайович - д.психол.н., професор (Республіка Польща)

Оросова Рената - доктор філософії PhD, Paed Dr. (Словацька Республіка)

Саболч Єва – д. філософії у галузі загальної педагогіки та історії педагогіки, професор (Угорщина)

Сенько Тетяна Володимирівна – д.психол.н., професор (Республіка Польща)

Попович Наталія Михайлівна - д.пед.н., доцент (Україна)

Фізеші Октавія Йосипівна - д.пед.н., доцент (Україна)

Березовська Лариса Іванівна – к.психол.н. (Україна)

Герцовська Наталія Олексіївна – к.філол.н., доцент (Україна)

Качур Мирослава Михайлівна – к.пед.н., доцент (Україна)

Кобаль Василь Іванович - к.пед.н., доцент (Україна)

Корнієнко Інокентій Олексійович – к.психол.н., доцент (Україна)

Лавренова Марія Василівна - к.пед.н. (Україна)

Пинзеник Олена Мафтеївна - к.пед.н., доцент (Україна)

Фенцик Оксана Миколаївна - к.пед.н., доцент (Україна)

Матеріали друкуються мовою оригіналу. Відповідальність за викладений матеріал несуть автори статей.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ №21347-11147ПР від 24.03.2015 р.
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи серія ДК № 4916 від 16.06.2015 р.
Збірник наукових праць включено до переліку фахових видань України з педагогічних наук (Наказ МОН України № 5015 від 16 травня 2016 р.)

Збірник представлено у таких наукометричних базах даних: Російський індекс наукового цитування (Росія); Research Bib (Японія)

Засновник і видавець:
Мукачівський державний університет
Україна, 89600, Закарпатська область,
м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26
тел. (03131) 2-11-09
факс (03131) 2-11-09
e-mail: ppmsu2015@ukr.net

Рецензенти:

Поліщук Віра Аркадіївна - доктор педагогічних наук, професор

Волобуєва Олена Федорівна - доктор психологічних наук, професор

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Мукачівського державного університету (протокол № 08 від 09.12.2016 р.)

Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія» - збірник наукових праць, який структуризований за наступними напрямками: педагогічна теорія та історія педагогіки; професіоналізація та диверсифікація вищої школи; розвиток особистості та освітні технології; психолого-педагогічна комунікація; компаративна педагогіка і психологія; педагогічна та вікова психологія; організаційна психологія та психологія праці.

УДК 37:159.9

Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія» : зб.наук. пр. / Ред.кол. : Товканець Г.В. (гол.ред.) та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2016. – Випуск 2 (4). - 251 с.

© Мукачівський державний університет, 2016

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

SCIENTIFIC BULLETIN

of

Mukachevo State University

Series

«Pedagogy and Psychology»

Collection of scientific articles

Issue 2 (4)' 2016

MUKACHEVO

2016

Scientific Bulletin of Mukachevo State University
Series "Pedagogy and Psychology"
Issue 2 (4)' 2016

Editor in Chief:

Tovkanets Hanna – Doctor of Pedagogy, Professor (Ukraine)

Deputy Editors:

Telychko Nataliya – Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Executive Secretary:

Lalak Nataliya – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Editorial Board:

Scherban Tetyana– Doctor of Psychology, Professor (Ukraine)

Maksymenko Serhiy – Doctor of Psychology, Professor, Academician of NAPS (Ukraine)

Nychkalo Nellya – Doctor of Pedagogy, Professor, Academician of NAPS (Ukraine)

Starosta Volodymyr – Doctor of Pedagogy, Professor (Ukraine)

Karandashev Yuriy – Doctor of Psychology, Professor (Republic of Poland)

Orosova Renata – Doctor of Philosophy (Slovak Republic)

Éva Szabolcs –Ph.D. in General Pedagogy and History of Pedagogy, Professor (Hungary)

Sen'ko Tetyana – Doctor of Psychology, Professor (Republic of Poland)

Popovych Nataliya – Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Fizeshi Oktaviya – Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Berezovs'ka Larysa – Ph.D. in Psychology (Ukraine)

Hertsovs'ka Nataliya – Ph.D. in Philology, Associate professor (Ukraine)

Kachur Myroslava – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Kobal' Vasyl' – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Korniyenko Inokentiy – Ph.D. in Psychology, Associate professor (Ukraine)

Lavrenova Mariya - Ph.D. in Pedagogy (Ukraine)

Pynzenyk Olena – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Fentsyk Oksana – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

Printed materials are in the original language. Responsibility for the presented materials rests with the authors of articles.

Certificate of the print media state registration
Series KV №21347-11147R of 24.03.2015
Publishing Subject Certificate
Series' control number 4916 of 06.16.2015
The scientific bulletin was added to the list of professional publications of Ukraine in Pedagogical sciences
(Order of MESU of 16.05.2016 №515)

The collection is presented in the following scientometric databases: Russian Scientific Citation Index (Russia); Research Bib (Japan)

Founder and Publisher:
Mukachevo State University
Ukraine, 89600, Transcarpathian region,
Mukachevo, 26 Uzhhorodska, st.
Tel. (03131) 2-11-09
Fax: (03131) 2-11-0909
e-mail: **ppmsu2015@ukr.net**

Reviewer:

Polishhuk Vira – Doctor of Pedagogy, Professor

Volobuyeva Olena – Doctor of Psychology, Professor

Recommended for publication by the Academic Board of Mukachevo State University (Minutes № 08 of 09.12.2016).

Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series of "Pedagogy and Psychology" - a collection of scientific articles, structured by the following areas: pedagogical theory and history of pedagogy; professionalization and diversification of higher education; personal development and educational technology; psychological and pedagogical communication; comparative pedagogy and psychology; pedagogical and developmental psychology; organizational psychology and labor psychology.

UDC 37:159.9

Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology": collection of scientific articles/ed. board: Tovkanets Hanna(Ed. in Chief) and others. - Mukachevo: MSU publ., 2016. – Issue 2 (4). – 251 p.

© Mukachevo State University, 2016

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Авшенюк Н. М.
Тенденції професійного розвитку вчителів у розвинених англомовних країнах в умовах глобалізації…….. 13
Давиденко А. А.
Необхідність зміщення акцентів у освітньому процесі з передачі готових знань до розвитку здібностей людини…….. 17
Добош О. М.
Проблема становлення і розвитку професійної підготовки майбутніх вихователів на Закарпатті……. 21
Кобаль В. І.
Розвиток освіти в Угорщині: історико-педагогічний аспект…….. 24
Молнар Т. І.
Підготовка майбутніх учителів початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів……. 28
Повідайчик О. С.
Дослідницькі ролі соціальних працівників у процесі професійної діяльності…….. 31
Примакова В. В.
Ґенеза післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні…… 34
Скляренко І. Ю.
Роль і місце виробничих практик у професійній підготовці фахівців для українських залізниць у 20 – 60 р.р. XX століття…..…… 39
Човрій С. Ю.
Розвиток професійної педагогічної освіти на Закарпатті (друга половина XVIII – початок XX століття)…….. 43
Garai Imre
Egy tanárképző internátus tanári karának változásai, 1936-1950 között…….. 48

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Габовда А. М.
Соціокультурна спрямованість іншомовної підготовки у вищій школі…….. 54
Климова К. Я.
Дистанційна форма навчання української мови за системою Moodle: проблеми і перспективи…….. 57
Ксенофонтов С. С.
Особистісно – орієнтовані аспекти практичної підготовки майбутнього фахівця у навчально – педагогічному процесі на профільній кафедрі…… 61
Кудикіна Н. В., Романенко К.А.
Моделювання процесу формування професійної компетентності у майбутніх учителів початкової школи……. 63
Майданик О. В.
Відбір принципів і методів формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи…….. 66
Павко А.І., Курило Л. Ф.
Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи в контексті тенденцій розвитку сучасної університетської освіти……. 71

Павлиш Т. Г.
Модель розвитку професійної мобільності викладача коледжу……. 73
Пермінова Л. А.
Стратегії дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи……. 77
Синевич І. С.
Педагогічне моделювання в умовах квазіпрофесійної діяльності……. 81

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Кузьма-Качур М. І., Горват М. В.
Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на уроках природознавства……... 85
Lavrenova Mariya, **Lavrenova Nataliia**
Formation of primary school children's economic competence in the course of study «interersting economy»……..……. 88
Нос Л. С., Савка Ю. Т.
Проблеми підготовки вчителя у сучасній педагогічній науці…… 92
Пинзеник О. М.
Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі вивчення дисциплін природознавчого циклу……. 96
Розман І. І.
Виховання творчих здібностей: конструктивні підходи в умовах формування компетентнісної особистості…….. 101
Тягур В. М.
Робота з викидними матеріалами як спосіб стимулювання творчої діяльності молодших школярів…… 104
Фенчак Л. М., Шпеник Т. Е.
Превентивне виховне середовище школи як основа соціального захисту підростаючого покоління…… 108
Хома О.М.
Роль уроків літературного читання у вихованні гуманної особистості……. 111
Черепаня Н. І.
Педагогічний аспект національного виховання дітей дошкільного віку……... 115
Швардак М. В.
Академічна лекція у системі професійної підготовки сучасного фахівця……. 119
Шевчук І. В.
Підготовка майбутнього вчителя до використання графічних схем складених задач для розвитку мислення учнів на уроках математики в початковій школі…… 122
Lypchanko-Kovachyk O. V.
Scientific basis of implementation interactive technologies in school…….. 127

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

Василинка М. І., Лалак Н. В.
Роль аудиторної роботи у формуванні професійного спілкування майбутніх учителів початкової школи…… 130
Вернигора О. Л.
Формування лінгвокраїнознавчої компетентності учителів української мови та літератури на засадах компетентнісного підходу…… 133
Лащук Н. М.
До проблеми медіакомпетентності як результату медіаосвіти……... 137

Моргун А. В.
Лингводидактический аспект антропоцентрической парадигмы языкознания…… 141
Розлуцька Г. М.
Проблема морального ідеалу на сторінках духовно-літературного часопису «Листок». 145
Теличко Н.В.
Культурологічний підхід як основа формування лінгвокультурної іншомовної компетенції……... 149
Товканець Г. В.
Етична культура у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи……. 153
Фенцик О. М.
Формування умінь досліджувати мовну специфіку художнього твору в майбутніх фахівців початкової освіти……. 158

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

Бокша Н. І.
Особливості підготовки фахівців легкої промисловості у вищій школі Чехії та Словаччини на сучасному етапі……. 162
Гарапко В.І.
Відкритий Університет та його роль у розвитку педагогічної освіти вчителя початкових класів у Великій Британії……... 166
Кляп М. І.
Реалізація європейських підходів у реформах української освіти: конкретні результати в дії…… 170
Мішак В. М.
Практичні аспекти підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у Австрії……... 175
Попадич О. О.
Роль правового виховання студентів у академічній мобільності як інтеграційного процесу в сфері освіти…… 179
Попович Н. М.
Неперервна професійна підготовка вчителя музики в Республіці Польща……... 183
Товканець О. С.
Проблема професійного удосконалення керівників освітніх установ в діяльності міжнародних організацій…… 187

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Алмаші І.І.
Соціальні мережі як засіб формування екологічної культури молоді……... 193
Березовская Л. И., Греба И. З.
Адаптация студентов к учёбе в высшем учебном заведении…….. 196
Бойко А. Т., Соломка Е. Т.
Професійне самовизначення й адаптація молодих вчителів……... 200
Карандашев Ю. Н.
Истоки психологии развития в трактате «О душе» Аристотеля…… 204
Корнієнко І. О.
Корекція опанувальної поведінки у розрізі аналізу поняття «ситуації» у психології…. 210
Тягур Л. М.
Сміхотерапія як засіб емоційно-особистісного розвитку старших дошкільників…… 216
Юрков О. С., Литко Е. С.
Феномен прив'язаності в дошкільному віці……..... 221

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Барчій М. С.
До проблеми формування психологічної культури педагога…… 227
Березовська Л. І., Конц Т. С.
Психологічна готовність студентів до розв'язання конфліктів…….. 230
Варга В. С., Грицовляк О. В.
Проблема професійного становлення майбутніх вчителів…….. 233
Іванова В. В.
Психологічні умови розвитку творчої конкурентоспроможної особистості студента вищого навчального закладу……..…… 237
Комар О. А.
Організація тренінгових занять для засвоєння студентами інтерактивних технологій... 241
Пустовойт М.В.
Особистісна безпека як складова соціальної зрілості…….. 246

CONTENTS

EDUCATIONAL THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGOCS

Avsheniuk N. M.
Tendencies of professional development of teachers in developed English-speaking countries in terms of globalization……. 13
Davydenko A. A.
Necessity of accents shift in educational process for transferring ready knowledge to development of person' s skills…….. 17
Dobosh O. M.
The problem of formation and development of professional training of future pre-school teachers in Transcarpathia……. 21
Kobal V. I.
Development of education in Hungaryi: historical and pedagogical aspect…….. 24
Molnar T. I.
Training of future primary school teachers to development of intellectual giftedness of pupils…….. 28
Povidaichyk O.S.
Investigating roles of social workers in the process of professional activity …… 31
Prymakova V.V.
Genesis of postgraduate education of elementary school teachers in Ukraine…….. 34
Skliarenko I.Y.
Role and place of practices in professional training of specialists for Ukrainian railways in 1920 – 1960 y. of XX century..... 39
Chovriy Sofiya
Development of Professional Pedagogical Education in Transcarpathia (Second Half of the XVIII – Early of XX Century)……. 43
Garai Imre
Changes in the Teaching Staff of a Teachers' Training Boarding School Between 1936-1950……..... 48

PROFESSIONALOZATION AND DIVERSIFICATION OF HIGHER EDUCATION

Gabovda A. M.
Socio cultural direction of foreign language training in higher institution…….. 54
Klymova K. Y.
Distance learning of Ukrainian language based on system Moodle: problems and prospects.. 57
Ksenofontov S.S.
Person-oriented aspects of practical training of future specialist in educational and training process on the corresponding department…….. 61
Kudykina N.V., Romanenko K.A.
Modeling of the process of professional competence formation of future primary school teachers…….. 63
Maidanyk O.V.
Selection of principles and methods of formation of civil competence of future primary school teacher ……... 66
Pavko A.I., Kurylo L.F.
Professional and pedagogical competence of a teacher of higher institution in the context of development tendencies of modern university education……. 71

Pavlysh T. G. 73
Model of professional mobility development of a college teacher……..
Perminova L. A.
Strategies of didactic training of future primary school teacher…….. 77
Synevych I.S.
Pedagogic modeling in terms of quasi professional activity…….. 81

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND PERSONALITY DEVELOPMENT

Kuzma-Kachur M. I., Horvat M. V.
Training of future primary school teacher to subject-subject interaction with pupils at the lessons of nature study…….. 85
Lavrenova Mariya, **Lavrenova Nataliia**
Formation of primary school children's economic competence in the course of study «interersting economy»……..…… 88
Nos L.S., Savka Y.T.
Problems of training of teachers in modern pedagogics……..... 92
Pynzenyk O.M.
Formation of professional competence of future specialists of pre-school education in the process of learning of nature cycle disciplines…… 96
Rozman I. I.
Breeding of creative abilities: constructive approaches in terms of competence formation of personality……. 101
Tiagur V.M.
Work with wastes as a way of stimulation creative activity of primary pupils…… 104
Fenchak L. M., Shpenyk T. E.
Preventive educative environment of school as a basis of social security of the youth…...… 108
Khoma O.M.
The role of literary reading lessons in the education of humane personality…… 111
Cherepania N.I.
Pedagogical aspect of national education of pre-school age children……... 115
Shvardak M.V.
Academic lecture in the system of professional training of up-to-date specialist……... 119
Shevchuk I.V.
Training of future teacher to the use of graphical schemes of complicated problems for the development of students' thinking at the lessons of mathematics in elementary school …… 122
Lypchanko-Kovachyk O. V.
Scientific basis of implementation interactive technologies in school……... 127

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL COMMUNICATION

Vasylynka M. I., Lalak N.V.
The role of classroom work in the formation of professional communication of future primary school teachers……. 130
Vernygora O.L.
Formation of lingvo country study competence of teachers of Ukrainian language and literature based on competence approach…….. 133
Laschuk N. M.
To the problem of media competence as a result of media education…….. 137
Morgun A.V.
Lingvo didactic aspect of anthropocentric paradigm of language study…….. 141

Rozlutska G.M.
Problem of moral ideal on the pages of clerical and literary periodical «Lystok»…….. 145
Telychko N.V.
Cultural approach as a basis of formation of linguo cultural competence……... 149
Tovkanets H.V.
Ethic culture in professional training of future teachers of primary school…….. 153
Fentsyk O. M.
Formation of skills of future specialists in primary education to investigate language peculiarity of the work of art……. 158

COMPARATIVE PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Boksha N. I.
Peculiarities of training of specialists of light industry in higher institution of Czech Republic and Slovakia on the modern stage…….. 162
Harapko V.I.
Open University and its role in the development of primary school teacher's education in Great Britain …….. 166
Kliap M. I.
Realization of European approaches in reformation of Ukrainian education: precise results in action ……. 170
Mishak V. M.
PRACTICAL ASPECTS of training future foreign language teachers in Austria…… 175
Popadych O. O.
Role of law education of students in academic mobility as integrated process in the sphere of education……..... 179
Popovych N. M.
Permanent professional training of a music teacher in the Republic of Poland…… 183
Tovkanets O. S.
Problem of professional improvement of the heads of educational establishments in activity of international organizations …….. 187

PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Almashi I.I.
Social nets as a means of formation of ecological culture of the youth…… 193
Berezovska L. I., Greba I. Z.
Adaptation of students to the study in higher educational establishment…… 196
Boiko A. T., Solomka E. T.
Professional self determination and adaptation of young teachers …….. 200
Karandashev Y. N.
Sources of developmental psychology in the work «About soul» by Aristotel……... 204
Kornienko I. O.
Correction of coping behavior from the point of view of "situation" concept in psychology. 210
Tiagur L. M.
Laughing therapy as a means of emotional and personal development of senior pre-schoolers…… 216
Yurkov O. S., Lytko E. S.
Phenomenon of cotton up in pre-school age ……. 221

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF WORK

Barchi M. S.
To the problem of formation psychological culture of a teacher ……. 227
Berezovska L. I., Konts T. S.
Psychological readiness of students to solve conflicts ……. 230
Varga V. S., Hrytsovliak O. V.
Problem of professional formation of future teachers……... 233
Ivanova V.V.
Psychological conditions of development of creative competitive personality of a student ... 237
Komar O. A.
Organization of training lessons for mastering interactive technologies students…… 241
Pustovoit M.V.
Personality safety as a basis of social maturity ……. 246

РОЗДІЛ І

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.011.3-051(-027.561-043.86)(=111)«312»

Авшенюк Наталія Миколаївна,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті досліджено професійний розвиток учителів як динамічне явище, що змінюється в умовах глобалізації, усталені зміни якого виражаються у тенденціях його розвитку. На підставі еволюційно-історичного аналізу обґрунтовано тенденції професійного розвитку учителів у розвинених англомовних країнах, що уможливлює глибоке й різностороннє розуміння сутності, змісту, соціальної ролі та функцій цього феномену і прогнозування перспектив. Систематизовано тенденції професійного розвитку вчителів у розвинених англомовних країнах за ознаками просторовості, фаз розвитку, тривалості, сутності.

Ключові слова: *професійний розвиток учителів, тенденції, глобалізація, розвинені англомовні країни.*

Постановка проблеми. Концептуальна ідея дослідження ґрунтується на розумінні професійного розвитку вчителів, як педагогічної міждисциплінарної категорії, що інтегрує окремі положення педагогіки, психології, соціології й філософії. Постаючи динамічним інтегрованим явищем, професійний розвиток вчителів вимагає багатофакторного розгляду на основі семантично-категоріального, детермінантного, концептуального, структурно-функціонального та еволюційно-історичного аналізу. Саме застосування еволюційно-історичного аналізу дозволило нам досліджувати професійний розвиток учителів як динамічне явище, що змінюється в умовах глобалізації, усталені зміни якого виражаються у тенденціях його розвитку. Обґрунтування тенденцій професійного розвитку учителів у розвинених англомовних країнах уможливлює глибоке і різностороннє розуміння сутності, змісту, соціальної ролі і функцій цього феномену не лише у реальному часі, а й прогнозування перспектив його поступу в майбутньому.

До переліку розвинених англомовних країн, на прикладі яких ми здійснюємо дослідження, відносимо: Австралію, Велику Британію, Канаду, США. Вибір цих країн для дослідження зумовлений низкою чинників, насамперед тим, що: зазначені країни є лідерами у професійному розвитку вчителів в умовах глобалізації освіти; Велика Британія, Канада, США здійснюють суттєві структурні реформи педагогічної освіти під впливом глобалізаційних та інтеграційних процесів протягом другої половини XX ст. – початку XXI ст. Механізми реформаційних процесів цих країн широко дисемінуються по всьому світу, зокрема, в країнах, що розвиваються, як приклад ефективної стратегії реформування вищої педагогічної освіти завдяки діяльності міжнародних організацій глобального масштабу (ЮНЕСКО, ОЕСР, Світовий банк, СОТ, МВФ); тенденції професійного розвитку вчителів, що є предметом аналізу в Австралії, Великій Британії, Канаді й США, зумовлені спорідненістю контекстуальних та процесуальних особливостей їх розвитку впродовж другої половини XX – початку XXI ст. під впливом соціально-культурних, історичних й політико-ідеологічних чинників, як членів однієї геополітичної структури Співдружності Націй (колишньої Британської Імперії); інтенсивний розвиток освітньо-наукового співробітництва представників академічних громад розвинених англомовних країн, що сприяв утворенню глобальних професійних мереж інтернаціональної спільноти, яка має вплив на формування концепцій і стратегій професійного розвитку вчителів в різних країнах світу, зокрема, завдяки формуванню корпусу провідних експертів-членів міжнародних організацій;

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню різних аспектів професійного розвитку вчителів в умовах глобалізаційних процесів присвячуються наукові розвідки вітчизняних (Я. Бельмаз, І. Зязюн, Ю. Кіщенко, О. Лавріненко, М. Лещенко, Н. Мукан, Л. Пуховська, О. Садовець, С. Синенко, Л. Хомич, Т. Чувакова та ін.) і зарубіжних (Б. Авалос, Л. Дарлінг-Хеммонд, І. Віллегас-Реймерс [9], А. Гарріс, Т. Гаскі, А. Глетхорн, Ф. Кена [8], Р. Тейлор, К. Уайтхаус [10, 1], Дж. Фальк та ін.) дослідників. Аналіз їхніх праць уможливив розуміння феномену «професійний розвиток вчителів» як процесу неперервного становлення й удосконалення, що охоплює період професійного самовизначення, професійної підготовки та професійної діяльності з метою забезпечення розвитку (саморозвитку) духовного, фізичного, фахового та спеціально-предметного компонентів педагогічної майстерності у системі формальної, неформальної й інформальної освіти.

Про необхідність врахування тенденцій розвитку соціальних явищ, у тому числі й освіти, у процесі їх пізнання наголошує переважна більшість дослідників. У якості вихідного положення, як правило, виступає теза про те, що «розкриття внутрішніх закономірностей розвитку будь-якого феномену передбачає виявлення тенденцій його розвитку», кожна з яких уособлює різні можливості його подальшого поступу, співвідношення таких тенденцій, їх боротьбу між собою як конкуренцію множини можливостей за свою реалізацію [4]. Зокрема, підкреслюючи теоретичну і методологічну значущість

тенденцій у пізнанні соціальних й інших явищ, автор теорії постіндустріального суспільства Д. Белл зауважував, що в наукових дослідженнях він оперував і керувався не лише «глобальною теорією», а й тенденціями розвитку суспільства, намагаючись осягнути їх сутність і можливі наслідки у випадку логічного завершення змін у соціальній сфері [7].

У логіці нашого дослідження необхідно розкрити сутність і зміст поняття «тенденції». Зауважимо, що у науковій літературі немає одностайного його визначення. Під терміном «тенденція» розуміють: рух або розвиток тієї чи іншої матерії у визначеному напрямі; окремий напрям руху або розвитку досліджуваної матерії; у загальному вигляді одночасно як розвиток досліджуваної матерії у цілому «у тому чи іншому напрямі» і як окремий напрям її розвитку [7]. На думку І. Ісаєва, тенденція – це передбачувана потенційна закономірність чи закон, тобто деякий «звязок між явищами і процесами, станами і властивостями, який за певних обєктивних умов може перейти в категорію закономірностей» [3].

У Словнику української мови «тенденція» (нім. Tendez від лат. Tendere) тлумачиться як «напрям руху чи розвитку чого-небудь» або як «спрямованість у поглядах чи діях, прагнення, намір, властиві кому-, чому-небудь» [5, 72]. Множинність розуміння й тлумачення терміну «тенденція» ускладнює його використання, проте, як свідчить практика здійснення наукових досліджень, учені використовують стале і найпопулярніше смислове значення терміну або формулюють власне уявлення про сутність та зміст досліджуваного явища. Так, М. Марченко переконує, що під час розгляду тенденцій розвитку досліджуваного явища теоретично і методологічно важливим є комплексний підхід та аналіз їх різних сторін і проявів [4]. Під тенденцією в освіті Є. Бєлозєрцев розуміє переважаючий напрям її розвитку, основою якого служать положення про співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, стихійного і свідомого в соціально-педагогічних процесах, про протиріччя як джерела розвитку системи освіти [1, 476].

Необхідно зауважити, що об'єктивні й суб'єктивні чинники, котрі зумовлюють процес виникнення й еволюції тенденцій певного явища, одночасно можуть виступати в якості критеріїв класифікації тенденцій, зокрема:

– за *просторовим або масштабним параметром* (1) локальних, що виникають і виявляються в межах національних освітніх систем; 2) регіональних, характерних межах регіональних утворень; 3) глобальних, що виникають і функціонують на глобальному рівні);

– *за фазами розвитку* (1) такі, що зароджуються й формуються; 2) сформовані; 3) завершені: зникаючі або ті, що трансформуються у закономірності;

– *за параметром тривалості* (1) короткострокові, 2) довгострокові;

– *за параметром сутності* – такі, що розкривають теоретичні або практичні аспекти [2].

Розрізняють також інші види тенденцій:

– фундаментальні й специфічні з характерними ознаками;

– системоутворюючі, що сприяють зміцненню системи, і системоруйнівні;

– розвитку системи в цілому і розвитку її окремих складових компонентів;

– консервативні, що спрямовані на збереження застарілих принципів функціонування явища, й прогресивні, спрямовані на його оновлення та розвиток;

– відцентрові і доцентрові, що виникають у процесі взаємозв'язку і взаємодії регіональних утворень, як підсистем міжнародних відносин з їх спільною системою, котрі створюють проблему оптимального поєднання глобального і регіонального суміщення регіоналізму з універсалізмом [4; 5].

Мета статті. Вивчення тенденцій, характерних для розвитку неперервної педагогічної освіти, уможливило усвідомлення їхньої відмінності за різними параметрами, а саме: тривалістю, змістом, фазами розвитку, а також того, що не всі тенденції враховуються при побудові нової теорії. Разом з тим, детальний аналіз праць зарубіжних і вітчизняних учених показав відсутність систематизації тенденцій професійного розвитку вчителів у цілому та у розвинених англомовних країнах зокрема. Таким чином, вважаємо за необхідне виявити й систематизувати тенденції професійного розвитку вчителів, що увиразнюють поступ системи неперервної педагогічної освіти в умовах глобалізації.

Результати дослідження. Здійснений аналіз визначень феномена «тенденція» уможливив розуміння сутності категорії «тенденції професійного розвитку вчителів у розвинених англомовних країнах», як спрямованості державної політики цих країн й об'єктивної реальності функціонування їхніх систем педагогічної освіти і освіти дорослих, що детермінована історичними, політичними, національними, соціально-економічними, культурними чинниками і стратегіями міжнародних організацій, та визначає перспективи професійного розвитку вчителів у локальному та світовому освітньому просторі.

У межах нашого дослідження ми пропонуємо систематизувати тенденції професійного розвитку вчителів у розвинених англомовних країнах за ознаками: просторовості, фаз розвитку, тривалості, сутності (див. рис. 1.).

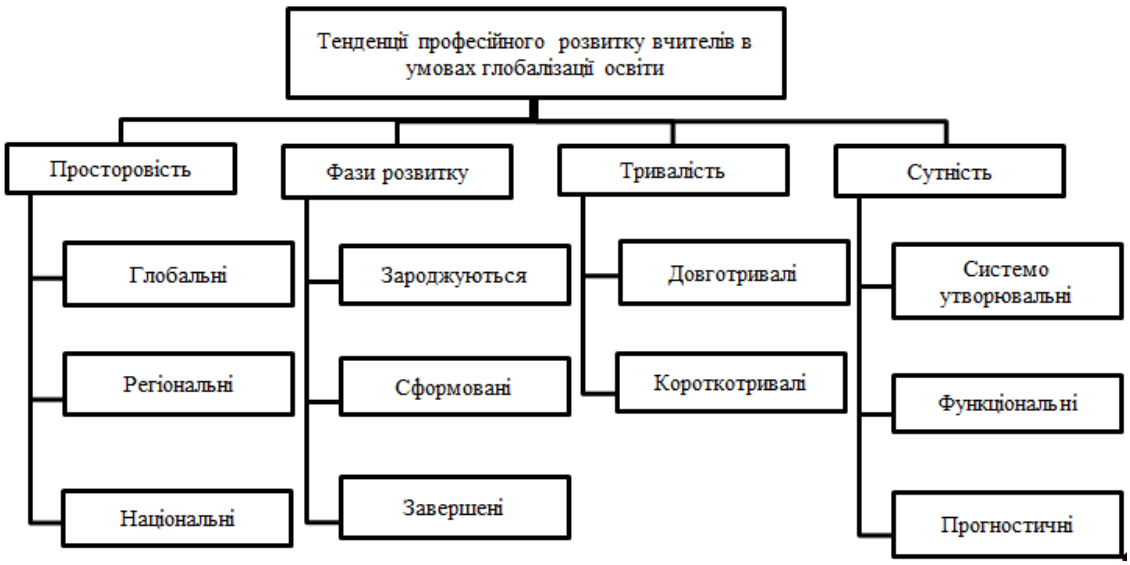


Рис. 1. Систематизація тенденцій професійного розвитку вчителів в умовах глобалізації

Розкриємо представлену систематизацію детальніше. До глобальних тенденцій відносяться такі, що виявляються у багатьох країнах світу з різних регіонів і поширюються у світовому масштабі, виникнення яких пов'язане зі спільною соціально-економічною затребуваністю трансформацій в системах педагогічної освіти і освіти дорослих. Ними є: глобалізація, інтеграція, інтернаціоналізація, інформатизація, мультикультурність, неперервність як світові тенденції розвитку освіти, що слугують орієнтиром для професійного розвитку вчителів у розвинених англомовних країнах. Вони відображаються у спрямованості реформування педагогічної освіти і освіти дорослих на основі вивчення зарубіжного досвіду, створенні профільних міжнародних об'єднань з метою розвитку відповідального соціального партнерства, когерентності систем освіти у формуванні світового освітнього простору та освітніх програм з огляду на глобальний ринок праці.

До регіональних тенденцій зараховують такі, що характерні для декількох країн в одному геополітичному, геокультурному чи географічно-адміністративному регіоні. Тенденції конвергенції і глокалізації властиві для професійного розвитку вчителів у розвинених англомовних країнах, які уможливлюють, з одного боку, створення єдиного освітнього простору цих країн, формування академічної англомовної спільноти, утвердження гегемонії глобальної суперліги університетів англо-американського походження, а з іншого – розроблення механізмів збереження національної специфічності й ідентичності, оптимально гармонізувавши глобальні тенденції з національними потребами і соціокультурною своєрідністю для забезпечення конкурентоспроможності локальних систем педагогічної освіти та реплікації / ретрансляції їх ефективних практик на території інших країн і регіонів. До регіональних тенденцій відноситься тенденція культурної гібридизації, що полягає у поглибленні культурної й цивілізаційної інтеграції, взаємопроникненні та взаємозбагаченні в межах регіонального соціального простору.

До національних тенденцій відносять такі, що виникають у межах однієї країни і як правило не співпадають з тенденціями професійного розвитку вчителів в інших країнах, що зумовлено внутрішньополітичною спрямованістю держави та національними особливостями країни. Такими тенденціями у розвинених англомовних країнах, на нашу думку, є: тенденції формування національних стратегій професійного розвитку вчителів, регуляторної політики надання освітніх послуг у галузі освіти дорослих та підвищення кваліфікації педагогів й практики забезпечення їх якості.

Довгострокові тенденції орієнтуються на тривалі докорінні трансформації системи педагогічної освіти і освіти дорослих в цілому в межах зміни парадигми й вирішення складних концептуальних проблем. До таких тенденцій ми відносимо: тенденції соціокультурного виміру, зокрема гуманізації та демократизації, що визначають гуманоцентричну сутність педагогічної освіти у її акцентуванні на забезпечення рівного доступу до освіти; тенденцію соціальної спрямованості, що відображає максимальну адаптацію до освітніх потреб людини, сприяння її академічній і соціальній мобільності, міжкультурного розвитку у процесі міжнародної взаємодії; тенденцію до культурної та цивілізаційної інтеграції, розвитку універсальних професійних і загальнолюдських норм.

Короткострокові тенденції характеризуються нетривалим періодом існування і швидким завершенням з переходом у закономірності або зникненням. На нашу думку, до таких тенденцій можна віднести вплив професійного розвитку вчителів на реформування систем педагогічної освіти розвинених англомовних країн з огляду на соціально-економічні чинники.

До тенденцій, що зароджуються, можна віднести виникнення під впливом різних умов і чинників нових підходів, принципів та напрямів професійного розвитку вчителів, що ініційовані урядами країн, профільними міжнародними організаціями, діячами в галузі освіти, проте не отримали широкого розповсюдження й визнання. Сформованими тенденціями є такі, що

підтримані провідними суб'єктами педагогічної освіти і освіти дорослих як актуальні, пріоритетні зміни в системах професійного розвитку вчителів та підвищення їх кваліфікації. Завершені тенденції визначаються як такі, що пройшли певний шлях розвитку і завершуються внаслідок зміни умов та актуальності їх реалізації або трансформуються у закономірності.

До тенденцій, що класифікуються за сутністю, ми відносимо системоутворюючі, функціональні та прогностичні. Системоутворюючими є такі, що, спрямовані на формування і зміцнення системи, зокрема:

– трансформація розуміння професійного розвитку вчителів: як процесу та результату неперервного становлення й удосконалення вчителя, що охоплює період його професійного самовизначення, професійної підготовки та професійної діяльності з метою забезпечення розвитку (саморозвитку) духовного, фізичного, фахового та спеціально-предметного компонентів професійної майстерності у системі формальної, неформальної та інформальної освіти;

– інституалізація професійного розвитку вчителів;

– запровадження глобального виміру у зміст педагогічної освіти;

– тенденція якісного виміру професійного розвитку вчителів, що сприяє розробленню, запровадженню й моніторингу механізмів забезпечення якості на глобальному, регіональному і національному рівнях;

– тенденція єдності формальної і неформальної освіти.

Функціональними тенденціями ми вважаємо такі:

– тенденції гнучкості й диверсифікації, що передбачають різноманітність типів провайдерів професійного розвитку вчителів (традиційні, альтернативні, корпоративні, приватні, комерційні), форм професійного розвитку вчителів, моделей управління та фінансування;

– тенденцію розроблення механізмів визнання результатів неформальної й інформальної освіти, яка сприяє відкритості, гнучкості й доступності;

– тенденцію віртуалізації освіти та формування відкритого освітнього середовища, які уможливлюють запровадження мережного методу організації професійного розвитку педагогів (коннективізму).

До прогностичних тенденцій відносимо такі, що спрямовані на визначення прогностичних напрямів поступу професійного розвитку вчителів:

– збереження привабливості ринку освітніх послуг розвинених англомовних країн;

– розвиток індивідуальної транснаціональної мобільності майбутніх та працюючих учителів;

– переорієнтація програм професійного розвитку вчителів на сферу неформальної й інформальної освіти;

– посилення різноманітності форм професійного розвитку вчителів за рахунок розвитку ІКТ;

– створення міжнародних освітньо-наукових альянсів з проблем професійного розвитку учителів в умовах глобалізації освіти;

– широкомасштабне проведення провідними міжнародними організаціями всесвітніх масових заходів з проблем професійного розвитку вчителів та дисемінації кращих практик;

– інтенсифікація наукових досліджень у галузі професійного розвитку вчителів з метою пошуку раціональних шляхів його удосконалення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Наголосимо, що здійснена авторська систематизація тенденцій професійного розвитку вчителів у розвинених англомовних країнах в умовах глобалізації не претендує на завершеність і вичерпність диференціації тенденцій, а формує основу для подальшого детального вивчення цього проблемного поля у сучасній теорії педагогіки.

Список використаних джерел

1. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций / Е.П. Белозерцев. – СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. – 704 с.
2. Гаркуша Н.С. Тенденции развития воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении: обоснование классификации / Н.С. Гаркуша // Современные проблемы науки и образования: Научный журнал. – 2014. – № 2. – [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: http://www.science-education.ru/pdf/2014 /2/282.pdf. – Назва з екрану.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М., 2002. – 240 с.
4. Марченко М.Н. Тенденции развития права в современном мире: Учебное пособие / М.Н. Марченко. – Издательство «Проспект», 2015. – 414 с.
5. Словник української мови: в 11 томах. – Том 10. – Київ: «Наукова думка», 1979. – 720 с.
6. Avalos B. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years / Beatrice Avalos // Teaching and Teacher Education. – 2011. - № 27. – P. 10 – 20.
7. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting / Daniel Bell. – New York: Basic Books, 1973. – 507 p.
8. Caena F. Literature review: quality in teachers' continuing professional development. – European Commission, 2011. – 20 p.
9. Villegas-Reimers E. Teacher Professional Development: an International Review of the Literature. – Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2003. – 196 p.
10. Whitehouse C. Effective continuing professional development for teachers. – Centre for Education Research and Policy, May 2011. – 13 p.

В статье исследовано профессиональное развитие учителей как динамическое явление, изменяющееся в условиях глобализации, принятые изменения которого выражаются в тенденциях его развития. На основе эволюционно-исторического анализа обоснованно тенденции профессионального развития учителей в развитых англоязычных странах, что подразумевает глубокое и разностороннее понимание сущности, содержания, социальной роли и функций этого феномена, а также прогнозирования перспектив. Систематизированы тенденции профессионального развития учителей в развитых англоязычных странах по признакам пространственности, фаз развития, продолжительности, сущности.

Ключевые слова: *профессиональное развитие учителей, тенденции, глобализация, развитые англоязычные страны.*

Avshenyuk N.M. Tendencies of teachers' professional development in the developed English-speaking countries in terms of globalization.

The article is devoted to the multifactor consideration of teachers' professional development based on semantic and categorical, determinant, conceptual, structural, functional and evolutionary and historical analysis. Based on evolutionary and historical analysis the teachers' professional development as a dynamic phenomenon, which changes in the conditions of globalization has been investigated. The established changes are usually expressed in its tendencies. Tendencies of teachers' professional development in the developed English-speaking countries (Australia, Great Britain, Canada, and USA) are grounded, enabling deep and many-sided understanding of the nature, content, social role and function of this phenomenon and forecasting of its prospects. The analysis of definitions "tendency" made it possible to understand the essence of the category "tendencies of teachers' professional development in the developed English-speaking countries" as the focus of government policy in these countries and the objective reality of the operation of their systems of teacher and adult education, which is determined by historical, political, national, social-economic, cultural factors and strategies of international organizations and determine the prospects for professional development of teachers in the local and global educational space. Tendencies of teachers' professional development in the developed English-speaking countries have been systematized on the basis of criteria of space, phases of development, duration, and nature.The accomplished by the author systematization of teachers' tendencies of professional development in the developed English-speaking countries in the context of globalization does not purport to be exhaustive completeness and differentiation, and form the basis for further detailed study of the problem in modern pedagogy.

Keywords: *professional development of teachers, tendencies, globalization, developed English-speaking countries.*

УДК 371.315.5

Давиденко Андрій Андрійович,
доктор педагогічних наук, професор,
Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Чернігів

НЕОБХІДНІСТЬ ЗМІЩЕННЯ АКЦЕНТІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З ПЕРЕДАЧІ ГОТОВИХ ЗНАНЬ ДО РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ЛЮДИНИ

Стаття присвячена проблемі реформування освітнього процесу в школі та вищих навчальних закладах України. Проблема, на думку автора, полягає не лише у відсутності належного матеріального забезпечення навчальних закладів, зокрема навчальними приладами, комп'ютерами та ін. Більш відчутних змін можна досягти внаслідок зміщення акцентів у навчанні з передачі учням та студентам готових знань на розвиток їх здібностей. Для цього розроблені відповідні завдання та інші дидактичні засоби. Вони пройшли відповідну апробацію та впроваджені у педагогічну практику, зокрема в підготовку та проведення Всеукраїнських відкритих турнірів юних винахідників і раціоналізаторів та Всеукраїнських конкурсів юних дослідників та винахідників «Едісони XXі століття».

Ключові слова: *готові знання, розвиток, здібності, творчі здібності, дослідницькі здібності.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття у всьому світі найпоширенішими стають наука як сфера, що продукує нові знання, забезпечити розвиток людини на різних етапах її життєдіяльності. Загальновизначеною є, здавалась би, проста і водночпас досить складна істина: тільки та країна яка забезпечить пріоритетний розвиток саме цих сфер, зможе претендувати на гідне місце в світовому співтоваристві і бути конкурентноспроможною. Зрозуміло, що ключове завдання полягає у забезпеченні реальної, а не декларативної пріоритетної освіти, зауважує процидент.

Людина формується у сім'ї та соціумі взагалі. Вже до часу навчання в школі вона отримує значну кількість знань про суспільство, відносини між людьми, професії, доходи власної сім'ї та доходи в сім'ях тих дітей, з якими вона спілкується. З часом вона впевнюється в тому, що для того, щоб бути в сучасному житті успішним не обов'язково після закінчення школи продовжувати навчання у серйозному виші. Для отримання диплому, який би дозволяв молодій людині писати в резюме, що вона має вищу освіту, достатньо подати документи до одного з чисельних філіалів університетів, які для здійснення своєї освітньої діяльності орендують декілька кімнат у будинку, де водночас функціонує автошкола та клуб собаківництва (це реальний приклад).

Іноді підсвідомо з'являються думки стосовно вже традиційного прагматизму наших молодих людей, який тягнеться, принаймні, з того часу, коли людству стало відомим висловлювання Шарикова з «Собачого серця»

Михайла Булгакова: «Навчатись читати зовсім ні до чого, коли м'ясо й так пахне за версту». А для чого гризти граніт науки, думає нинішнє покоління учнів, коли не лише наяву, а й в ЗМІ не вдається почути хоча б щось про розвиток вітчизняної промисловості, медицини, сільського господарства й, тим більше, науки, де буде необхідність у висококваліфікованих фахівцях. Відомі класичні схеми *Товар – Гроші – Товар* та *Гроші – Товар – Гроші* для сучасної дитини набагато зрозуміліші у порівнянні з електросхемами і в доступних їй масштабах відразу працюють на її ж користь. То для чого ж їй забивати комірки власної пам'яті законами фізики, математики, біології, хімії, які зараз і в близькому майбутньому не принесуть їх такого прибутку, як діяльність за згаданими вище схемами. При цьому ми, звичайно, випускаємо з поля зору тих дітей, які просто не можуть не навчатись. Проте й тут не слід приховувати їх сподівання стосовно майбутнього працевлаштування за межами держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проте, як би там не було, система освіти (якщо вона підпадає під категорію системи, бо остання є досить складним утворенням з певної кількості взаємодіючих між собою елементів за допомогою прямих та обернених зв'язків) потребує змін, які б полягали не лише у зміні навчальних програм, впровадженні нових прийомів, методів, засобів та організаційних форм роботи з учнями та студентами, а й орієнтували вчителя та викладача на розвиток у замовника освітніх послуг переданих йому за спадковістю задатків до певного виду діяльності у відповідні здібності. Звернімо увагу: все, що запроваджувалось, орієнтувало вчителя на передачу учням готових знань. Будь-яке нововведення фігурувало разом зі словом *навчання*, яке й полягало в передачі готових знань. Згадаймо: диференціація навчання, індивідуалізація навчання, особистісно зорієнтоване навчання, проектне навчання, навчання без домашніх завдань, навчання для майбутнього тощо. До цього ще можна додати наочне навчання, дидактичні засоби навчання, нестандартні методи навчання, різноманітні прийоми та ін. Навіть такі штучні прийоми, як «мікрофон», «ажурна пилка», «гронування», «кубування» та їм подібні, згідно з очікуванням тих людей, хто їх так активно запроваджував у освітній процес, були орієнтовані на ту ж передачу готових знань. Про результативність останніх хочеться не говорити, а, більше, мовчати, бо якби вони приносили відчутний на практиці результат, то вся «армія» вчителів, які готують учнів до участі в олімпіадах, турнірах та різноманітних конкурсах, працюють репетиторами, користувались би ними так, як і всім іншим… Проте звичайне навчання приносило гарний результат. Наші діти знають набагато більше, ніж їх ровесники з багатьох інших країн світу. Вони знають, тобто пам'ятають та можуть відтворити під час поточного та будь-якого іншого контролю цих знань (аж до тестування під час проведення вже всім відомого ЗНО). Ми, немов би, готували випускників наших навчальних закладів до гри в «Поле чудес», «КВН», до участі в конкурсах типу «Самий розумний» тощо. Автору хотілось би, щоб той, хто читає дану статтю, ознайомився й з статтею В. Г. Кременя [6].

Варто відмітити, що існуючий освітній процес є занадто живучим, тобто слід, як вже відмічалось вище, очікувати опору при суттєвому втручанні в нього. Спробуємо це пояснити.

По-перше, старе (мається на увазі існуючий освітній процес) вже занадто відшліфоване як вчителем, так і викладачем (далі будемо обох називати вчителями, а учнів та студентів також лише учнями) і тому виконується в автоматичному режимі. Відмовитись від цього буде занадто важко.

По-друге, значна частина вчителів до цього часу вважає, що лише вони є носіями знань, хоча це вже давно не так. Насправді ж, джерел знань або інформації набагато більше (зараз ми не будемо диференціювати ці поняття), і вони такою ж мірою доступні як вчителям, так і їх учням. Тому, наприклад, вчитель фізики має не лише подати матеріал, який регламентований шкільною програмо та підручником, а й бути готовим до дискусії з учнями про теорію струн, про темну матерію, про результати останніх досліджень на Великому Адронному Колайдері та ін. Очевидно, що в даному випадку допоможе активне використання в процесі самоосвіти вчителя інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Звернімо увагу, - не під час здійснення освітнього процесу, а під час роботи над собою.

Результати дослідження. Вчитель вже не є єдиним джерелом інформації. Проте цього боятись не слід, адже, як вже видно, автор не вважає, що ми маємо готувати енциклопедистів, які багато про що (не щось) знають, але мало що можуть використовувати для задоволення хоча б власних життєвих потреб. А ще слід звернутись до власної пам'яті й знайти відповідь на наступні запитання: скільки наших учнів стали математиками, скільки фізиками, скільки хіміками? Чи знайшли таких? Проте не варто засмучуватись та докоряти себе. Матеріал математики в розвитку дитини виконував свою, властиву йому функцію, наприклад, розвивав логічне мислення. Матеріал фізики розвивав причинно-наслідкові зв'язки. Чи може в цьому змагатись будь-яка інша наука? А ще фізика, разом з хімією та біологією, формували у нього уявлення про навколишній світ. Матеріал будь якого предмету, зокрема природничо-математичних предметів важливий не так для запам'ятання з метою наступного відтворення окремих, уособлених знань, а для розвитку самої людини. А роль вчителя має полягати не лише в передачі учням готових знань, але й в демонстрації їм власного стилю мислення. Тепер стають зрозумілими висловлювання дітей через декілька років після закінчення навчання в тому чи іншому закладі: «Я навчався у Пономаренка!», «А в мене дидактику фізики викладав Коршак!» тощо. Звичайно ж, такі фрази не позбавлені схвалення діяльності названого фахівця, захвату ним, та вдячності випадку чи Богові за надану можливість «доторкнутися» до цієї людини. І, мабуть, мало хто буде нагадувати іншій людині, наскільки він оволодів знаннями з фізики, адже обсяг знань завжди є обмеженим і якщо буде необхідно, молода людина продовжить їх здобувати під час навчання у відповідному виші, а те що молода людина під час

спілкування зіткнулась із цікавим зразком стилю мислення, у неї залишиться назавжди.

А ще слід сказати й про те, що в останній час багато говорять про слабку матеріальну базу, зокрема кабінетів фізики, біології та хімії. Це, звичайно, так, проте для навчання фізики годяться ті всі прилади, які були у свій час закуплені в ці кабінети. Щось можна поновити та відремонтувати. Частину приладів, зокрема з механіки, можна виготовити власними руками (можна разом з учнями). Багато чого можна взяти з кабінетів тих шкіл, які припиняють своє існування. Між іншим, якщо говорити про оснащення кабінетів, то в цьому слід побачити й такі старання, які вже перевищили розумну межу. Нехай заперечить автору хтось із вчителів математики, фізики, хімії та й деяких інших предметів, що сучасна невеличка дошка, на якій можна писати лише спеціальними фломастерами, зробила процес навчання згаданим предметам кращим у порівнянні з тим, коли в класі чи аудиторії висіла всім відома дошка, по якій було досить легко писати крейдою. Або ж, що краще: під час вивчення теми «піраміда», продемонструвати за допомогою мультимедійного проектора її готове зображення, чи виконати його на дошці у присутності учнів чи й з їх участю? У всьому має бути міра, перевищення якої приводить до звичайного безглуздя та марнотратства.

Не варто також, на думку автора, великі надії покладати й на інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освіті. На даному етапі, їх використання досягло можливого рівня. Вчителі та учні користуються глобальною мережею Internet, завдяки чому мають доступ до відповідних електронних ресурсів. В педагогічну практиктику впроваджуються цифрові технології. Окремі діти (ті, які здатні) оволодівають програмуванням тощо. Проте в переважній більшості використання ІКТ в освітньому процесі вчителями зводиться до заміни тексту лекцій презентаціями, виконаними у відповідному середовищі. Можна погодитись, що це оновило певною мірою вже відомі дидактичні засоби, але не настільки, щоб ми отримали відчутний результат у досягненнях наших учнів, у підготовці фахівців з вищою освітою, які були б здатні створювати те, що ми купуємо із-за кордону.

Це лише аналіз того, що ми маємо в нашій освіті. До цього ще можна було б додати перестановку з одного місця на інше навчального матеріалу, зміни терміну навчання дитини в школі та багато чого іншого. Більш детально про це автором викладено в його працях [1-5]. Не слід також думати про те, що все так гарно з освітою і за межами нашої держави. Скрізь є певні труднощі як загального так і часткового характеру [7].

Головним, на думку автора, для просування вперед має бути зміщення акцентів у освітньому процесі з традиційної передачі учням готових знань на розвиток отриманих ними за спадковістю задатків у відповідні здібності. Причому особливу увагу слід звертати на розвиток дослідницьких та творчих здібностей дитини. Маючи розвинуті дослідницькі здібності, людина стає здатною до всебічного вивчення певних явищ, що відбуваються у природі та суспільстві. В результаті цього з'являються нові знання. А за умови наявності у людини творчих здібностей, можуть з'являтись нові технічні пристрої та технології. На даний час це майже все те, що ми купуємо за кордоном. А говорячи про лауреатів Нобелівської премії, тобто тих дослідників, які зробили суттєвий внесок в науку, ми називаємо імена людей, які працюють також за межами нашої країни.

Спробуємо пояснити це на конкретних прикладах.

Спочатку про подачу вчителем нового матеріалу. Якщо, наприклад, вчитель знайомить учнів з проходженням електричного струму в газах, то згадує й блискавку, як таке явище, якого слід лише… боятись. Водночас він дає рекомендації стосовно поведінки людини під час грози. І все це вірно. Так, як вимагає програма. Проте, це не вірно з точки зору залучення дитини до продуктивної, творчої діяльності: блискавка «несе» надзвичайно велику кількість енергії, яку слід було б навчитись використати на користь людини. І завдання типу «Запропонуйте пристрій, який би дозволяв перетворювати енергію блискавки в традиційні види енергії, якими могла б користуватись людина» можливо спонукало б декількох дітей то творчої діяльності.

Ще один приклад. Стосується він теплового розширення тіл. Ми повідомляємо учням в основному про врахування негативної дії даного явища: щоб рейки залізниці не вигиналися – між ними роблять зазори, а щоб не розрушився міст – один його кінець кладеться на ролики. Проте, чому б знову ж не запропонувати учням створити (хоча б на папері) пристрої, які б дозволяли отримувати значні зусилля, двигуни, у яких робочим тілом може, наприклад, бути металевий стержень або біметалічна пластинка?

Автором створена система дослідницьких та творчих (винахідницьких) задач для задоволення потреб освітнього процесу з фізики [2, 5].

Приклади дослідницьких завдань:

1. Налийте звечора у прозору пластикову пляшку води (близько 2/3 її об'єму) і закривши її герметично кришечкою, поставте на підвіконні. Вранці уважно розгляньте вільну від води внутрішню поверхню пляшки і опишіть те, що вам вдалось побачити. Замалюйте те, що ви спостерігали. Поясніть, будь-ласка, спостережуване явище.
2. Дослідити процес охолодження води.

Обладнання для виконання дослідження слід вибрати самостійно.

3. Відомо, що очі деяких тварин «світяться». Знайдіть пояснення даному явищу. Окрім цього, спробуйте дослідити, чи завжди очі одного виду тварин, наприклад, кішок, «світяться» одним і тим же кольором.

Приклади винахідницьких завдань:

1. **«Монітор ноутбука».** Трапляються випадки, коли з необережності людина «закриває» ноутбук тоді, коли на його клавіатурі знаходяться певні предмети (олівці, ручки, флешка, провід від ручного маніпулятора («миші») тощо. Внаслідок цього може вийти з ладу або клавіатура, або й рідкокристалічний монітор. Запропонуйте простий спосіб або пристрій, які б попереджували людину про перебування в названих місцях зайвих предметів тоді, коли вона завершує роботу на персональному комп'ютері.

2. **«Щілина замка».** Іноді нам доводиться щілину замка шукати в темряві (наприклад, у під'їзді, у якому вимкнуто світло). Робимо це ми навпомацки, користуючись власною механічною пам'яттю та інтуїцією. Запропонуйте пристрій або спосіб, який би допомагав у виконанні даної операції. Можливість пушуків щілини замка за допомогою кишенькового ліхтарика виключається.

3. **«Індикатор завантаженості».** Збираючись в дорогу, наприклад, для поїздки на турнір юних винахідників і раціоналізаторів, людина бере з собою чимало речей. Іноді їх набирається стільки, що ручки сумки (або й сама сумка) не витримують діючої на них сили. Запропонуйте простий, влаштований в сумку індикатор, який би повідомляв про те, що маса зібраних до сумки речей перевищує допустиму.

Подібні задачі давались автором не лише на уроках та в позаурочній роботі з предмету, а й учасникам Всеукраїнських турнірів юних винахідників і раціоналізаторів (http://sites.google.com/site/vvtuvir), Всеукраїнських конкурсів юних дослідників та винахідників «Едісони XXI-го століття» (http://sites.google.com/site/edisonixxi). Вони отримали схвальні відгуки від вчителів України, Республіки Білорусь, Республіки Молдови та інших крїн.

Окремі прийоми та методи залучення учнів до дослідницької та творчої діяльності досить детально викладені автором у його працях [1-5].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дослідження показали ефективність такого підходу до здіснення освітнього процесу. Зараз ми працюємо над його удосконаленням, розробкою відповідних посібників, збірників задач та лабораторних робіт з фізики.

Список використаних джерел

1. Давиденко А. А. Від педагогіки знань – до педагогіки розвитку здібностей // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Вип.97 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка; гол.ред. Носко М.О. – Чернігів,: ЧДПУ, 2012, - 520 с. – С. 176–179.

2. Давиденко А. А. Науково-технічна творчість учнів: навчально-методичний посібник для загальноосвітніх навчальних закладів. - Ніжин: ТОВ Видавництво Аспект Поліграф, 2010. – 176 с.

3. Давиденко А. А. О необходимости переориентации процесса обучения физике на развитие творческих способностей учащихся // Учебный эксперимент в образовании. – 2014. – №3.– С. 43–50.

4. Давиденко А. А. Обновление содержания повышения квалификации учителей физики в системе дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. // 2014. - №2(19). – С. 103–107.

5. Давиденко А. А. Теоретичні та методичні засади розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 /? А. А. Давиденко Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2007. – 467 с.

6. Кремень Василь. Чому ми бідні, якщо такі освічені? «Дзеркало тижня. Україна» 2015. -. №6. - 20 лютого бойко[Електронний ресурс]. – режим доступу: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/chomu-mi-bidni-yakscho-taki-osvicheni-_.html

7. Stöck Kay Die Schule macht viel falsch [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.zeit.de/2016/09/unterricht-schulen-scheitern-eltern-lehrer-belastung-perspektiven

Статья посвящена проблеме реформирования образовательного процесса в школе и высших учебных заведениях Украины. Проблема, по мнению автора, заключается не только в отсутствии должного материального обеспечения учебных заведений, в том числе учебными приборами, компьютерами и др. Более ощутимых изменений можно достичь в результате смещения акцентов в обучении с передачи ученикам и студентам готовых знаний на развитие их способностей. Для этого им разработаны соответствующие задания и другие дидактические средства. Они прошли соответствующую апробацию и внедрены в педагогическую практику, в частности в подготовке и проведении основанных Министерством науки и образования по его инициативе Всеукраинских открытых турниров юных изобретателей и рационализаторов и Всеукраинских конкурсов юных исследователей и изобретателей «Эдисон XXI века».

Ключевые слова: *готовые знания, развитие, способности, творческие способности, исследовательские способности.*

The article deals with the problem of reforming the educational process in school and higher educational establishments of Ukraine. According to the author's point of view, the problem lies not only in the lack of adequate financial support of educational establishments, including educational devices, computers and others. More significant changes can be achieved due to a shift of emphasis in the training of pupils and students transferring them ready knowledge to develop their abilities. For this reason the appropriate objectives and other teaching tools have been developed. They have been tested and implemented into appropriate teaching practice, particularly in the preparation and conducting established by the Ministry of Education and Science and its initiative Ukrainian nationwide open contests of young inventors and innovators and Ukrainian nationwide competitions for young researchers and inventors " Edison of XXI century ".

Keywords: *ready knowledge, development, skills, creative skills, research skills***.**

УДК 378: 37.011

Добош Олена Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ НА ЗАКАРПАТТІ

В статті висвітлено особливості становлення та розвитку професійної підготовки вихователів дошкілля на Закарпатті в Австро-Угорський період; проаналізовано основні положення законів і урядових розпоряджень, що діяли на Закарпатті і сприяли формуванню цілісної системи підготовки дошкільних кадрів; окреслено основні питання теоретичної і практичної підготовки вихователів дошкільних закладів, їх взаємозв'язок та значення у фаховому становленні майбутніх вихователів дошкільних закладів.

Ключові слова: *вихователь дитячого садка, учительська семінарія, професійна підготовка, вихователь, зміст і організація навчання, історико-педагогічний досвід.*

Постановка проблеми. В умовах реформування вітчизняної системи освіти, приведення її до європейських і світових стандартів, звернення до історико-педагогічних цінностей має велике науково-практичне значення для обґрунтування теоретико-методологічних і організаційно-методичних основ професійної підготовки фахівців дошкільної освіти нової генерації.

У сучасному світі вихователь – це одна з найважливіших професій, адже формує найцінніше: особистість людини. Вихователі допомагають батькам виконувати функції виховання й навчання дитини, спрямовувати розвиток в руслі її задатків, здібностей, інтересів. Важливо, щоб майбутній вихователь ще в період професійної підготовки усвідомлював всю відповідальність за свій вибір, розумів необхідність постійного саморозвитку.

Історичний підхід до вирішення питання дозволяє дослідити шлях оновлення професійної підготовки на базі об'єктивного і системного її вивчення, творчого розвитку та актуалізації цінного досвіду з історії становлення вищої педагогічної школи в Україні. Безумовний інтерес становить досвід, напрацьований в Західній Україні в ХХ – на початку ХХІ ст., де дошкільна педагогічна освіта здійснювалася під впливом західноєвропейської культурно-освітньої традиції.

Серед програмних документів освітньої сфери, які мають особливе значення для порушеної теми – історичного контексту підготовки фахових вихователів для дитячих дошкільних закладів розглядаємо Закони України «Про освіту» (1991 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), постанови Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993 р.), «Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад» (2003 р.), Державний стандарт дошкільної освіти України «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні» (2012 р.).

На важливості розширення діапазону історико-педагогічної проблематики досліджень, зокрема щодо розвитку системи професійної підготовки кадрів для дошкільного виховання, орієнтують: Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) та ін.

Удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на сучасному етапі неможливе без урахування історичного досвіду, сформованої традиції професійного вдосконалення вихователів. Вивчення джерел педагогічної думки дає змогу виявити регіонально-культурні відмінності активізації творчого потенціалу вихователя, визначити суттєві характеристики педагогічної професії в умовах суспільно-політичних трансформацій. При цьому доцільно передусім звертати увагу на ті регіони, які в минулому мали успішний досвід трансформації суспільного життя і зокрема освітньої сфери на демократичних засадах. Яскравим прикладом у цьому аспекті є Закарпаття, в якому становлення і розвиток дошкільного виховання і системи підготовки педагогічних кадрів до роботи в дитячих установах відбувалося в особливих соціально-культурних умовах, що склалися внаслідок його перебування у складі Австро-Угорської імперії, Чехословацької республіки, Угорщини, Радянської України та Незалежної України. Це знайшло своє відображення в своєрідних підходах до організації навчально-виховного процесу, розв'язання важливих організаційно-педагогічних завдань, які не втратили своєї актуальності і нині. Це, зокрема, співвідношення теоретичної і практичної підготовки, функціонування різнотипних педагогічних закладів, медико-гігієнічна і естетична підготовка майбутніх вихователів тощо.

А відтак, необхідність ґрунтовного вивчення професійної підготовки вихователя в історії вищої школи України, зокрема на Закарпатті, викликана реальними потребами суспільства, глибинними запитами сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз історико-педагогічних джерел показав, що особливості професійної підготовки майбутніх вихователів знайшли певне відображення у працях з історії освіти й педагогічної думки таких учених, як: С. Абрамсона, О. Аніщенко, Л. Артемової, Л. Батліної, Г. Бєлєнької, А. Богуш, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, Л. Єршової, Т. Зотеєвої, Ю. Косенко, Т. Котик, Н. Лисенко, Н. Лубенець, В. Лугового, В. Майбороди, М. Мельничук, З. Нагачевської, Л. Плетеницької, С. Попиченко, І. Прудченко, С Русової, Т. Садової, І. Сікорського, Т. Слободянюк, І. Улюкаєвої

та ін. Проблеми професійної підготовки вихователів дошкільних закладів у Західній Україні наприкінці XIX – на початку XX ст. були предметом вивчення у контексті аналізу розвитку української школи і педагогічної думки цього періоду таких науковців, як Д. Герцюк, А. Ігнат, З.Нагачевська, Д.Пенішкевич, Г.Субтельна, Б. Ступарик, Л. Шологан, А. Барна й ін. Окремі аспекти дошкільної освіти досліджували З. Нагачевська, Г. Рего, Н. Лисенко, М. Олійник, С. Івах, Я.Квасецька, К. Балаєва, А. Бубін, Н. Фроленкова.

Період розвитку освіти та становлення педагогічної думки під час входження Закарпаття до складу Чехословацької Республіки досліджено В. Гомоннаєм, М. Кляп, М. Кухтою, В. Сагардою, П. Стрічиком, І. Фекетою, В. Химинцем. Історичний аспект формування професійної освіти на Закарпатті вивчено М. Басарабом, М. Вегешом, І. Гранчаком, Ю. Гуснаєм, М. Токарем, С. Сірополком.

Однак, немає окремого комплексного дослідження проблем підготовки дошкільних фахівців на Закарпатті вперіод кінця XIX – початку XX століття, не систематизовано історичний досвід і можливості його творчого використання в педагогічних навчальних закладах України.

Мета статті. Дослідити процес становлення і розвитку професійної підготовки майбутніх вихователів на Закарпатті в період кінця XIX – початку XX століття.

Результати дослідження. Огляд проблеми в історичному контексті дозволяє стверджувати, що система підготовки майбутніх педагогів змінювалася разом зі змінами в різних сферах життя суспільства. Зміст професійної підготовки майбутнього вихователя постійно розширювався й поглиблювався, зумовлюючись змінами у практиці дошкільного виховання, удосконаленням його нормативно-правової бази.

Підготовка фахівців для дошкільних закладів є однією з головних складових формування та функціонування системи суспільного дошкільного виховання. В педагогічних навчальних закладах кінця XIX – початку XX століття практично були відсутні викладачі фахівці дошкільного виховання. До кінця XIX століття основною і найпоширенішою була початкова школа, тому готували більшість вчителів. Оволодіти ж «суміжною спеціальністю» викладачам, які спеціалізувалися на педагогіці школи, було дуже важко через брак відповідної літератури, неконкретність, схематичність програмно-методичних документів тощо.

Згідно наукових розвідок С. Русової, З. Нагачевської та ін. перші заклади для підготовки вихователів почали створювати майже одночасно в Німеччині, Англії, Австро-Угорщині з метою широкого розповсюдження дитячих притулків, садків. У XIX столітті стала розвиватися мережа дошкільних закладів – дитячих ясел і дитячих садків.

Що стосується підготовки вихователів для дитячих садків Закарпаття, то досвід її змісту вже з середини XIX століття видається для нас цікавим.

У 30-х роках XIX століття в пресі, у будапештській газеті «Справи освіти» (1830 р.) вперше оприлюднено вимогу до особи педагога на кшталт того, що вчити інших людей може лише той, хто вивчився сам. Вже через сім років створено перший в історії Угорщини заклад з підготовки вихователів в м. Толн, а згодом (1843/1844 н.р.) його перенесено в м. Пешт. Це була єдина установа з підготовки вихователів, особливо молодих осіб жіночої статі. Тому бажаючі здобути дошкільну освіту приїздили на навчання з різних куточків держави. Найімовірніше, що в цьому закладі навчалися вихідці з Закарпаття, оскільки на теренах монархії активно поширювалися ідеї дошкільного виховання.

У науковій розвідці про становлення і розвиток теорії та практики дошкільного виховання в Закарпатті Ганна Рего пише, що в цей заклад приймали на навчання осіб без попередньої освіти і лише згодом, з 1865 року правила прийому було суттєво змінено: при вступі подавали в обов'язковому порядку посвідчення про початкову освіту. З-поміж 371 абітурієнта 123 особи закінчили початкові школи, 82 – гімназію, 27 – духовні семінарії тощо. З 1877 року стало нормою, щоб вступники мали неповну або середню освіту [4].

Термін навчання у фахових інституціях Австро-Угорщини (мінімум два роки і максимум – чотири роки) і тижневе навантаження на учнів – до 33 годин. З них по три години на уроки малювання, природи і музики (співи, обов'язкова гра на скрипці й додатково ще на одному інструменті за вибором), угорської мови, ручної праці, арифметики, географії та історії Угорщини. На фізкультуру відводили щотижнево один урок, натомість на практичні вправляння в роботі з дітьми (сучасна практика) – десять годин. Запроваджені з 1874 року уроки релігії та моралі були обов'язковими, щотижневими і передбачали іспитову форму контролю успішності водночас із фаховими дисциплінами.

У програмі навчання цього закладу в порівнянні з програмами інших закладів відмітимо ширший обсяг матеріалу, який опановували учениці. Предмету «Наука про виховання і теорія дитячого садка» відповідали 3 самостійні предмети – психологія, методика, анатомія та гігієна [1, с. 137].

Дисципліна «Психологія» передбачала вивчення основ психології, особливостей розумового та психічного виховання дошкільнят у сім'ї і в дошкільному закладі, методів привчання дітей до дисципліни й форм навчання, щоденного планування і ведення звітності.

Під час вивчення дисципліни «Методика» учні ознайомлювалися з методикою проведення занять, ігровою діяльністю та дидактичним матеріалом, вивчали історію методики дошкільного виховання, форми перспективного і календарного планування.

Дисципліна «Анатомія та гігієна» мала на меті ознайомити учнів з особливостями функціонування опорно-рухового апарату дитини, формами надання першої допомоги, значенням фізкультури та ранкової гімнастики для зміцнення дитячого організму. Посилена увага зверталася на розвиток органів чуття, гігієну тіла і санітарні вимоги до приміщень.

Така диференціація тривала до 1891 р., коли був прийнятий закон «Про дошкільне виховання», який

об'єднав перераховані 3 дисципліни в одну під назвою «Методика дошкільного виховання» [1, с. 138].

Державні іспити з методики дошкільного виховання були обов'язковими для всіх випускників після закінчення навчання, а от диплом вихователя вони одержували після досягнення 18 років та не менш як піврічного стажу роботи в дитячому садку. Таким чином, в перших закладах фахової підготовки в одній з найрозвинутіших європейських країн XIX століття – Австро-Угорській імперії, рівень вимогливості до професіоналізму педагога заслуговує на схвалення та творче запозичення тодішніх педагогічних надбань.

Розбудові мережі закладів з підготовки вихователів сприяли положення закону 1868 «Про освіту XXXVIII». Закон передбачав створення аналогічних осередків з підготовки вихователів з дворічним терміном як для представників чоловічої, так і жіночої статі безпосередньо на Закарпатті. В законі «Про дошкільне виховання» від 1891 року йшлося про те, що обов'язковими для вивчення учнів були віросповідання та мораль; угорська мова і література; педагогіка і окремо дошкільна, гігієна і поглиблено дошкільна, історія, географія та Конституція Угорщини; природничі науки; малювання; спів і гра на музичних інструментах (окремо для дівчат – ручна праця та основи домашнього господарства, а для хлопців – домашнє господарство); практика з догляду за немовлятами і за вибором – друга іноземна мова [4, с. 140].

Важливе доповнення до закону «Про дошкільне виховання» було прийняте у 1896 р. Дозволялося об'єднувати підготовку вихователів і вчителів в одному закладі. Наслідком впровадження цього положення стала практика, що в окремих учительських семінаріях випускники одночасно отримували кваліфікацію учителя початкових класів і вихователя.

У 1912 році була здійснена чергова освітня реформа. До закону «Про дошкільне виховання» було внесено зміни, що стосувалися підготовки кадрів дошкільних закладів. Серед нововведень були наступні:

- викладачем закладу з підготовки вихователів могла бути лише особа з відповідним дипломом;
- продовжено термін навчання вихователів до чотирьох років;
- на навчання приймали лише жінок, і то безкоштовно.

У навчальних планах підготовки вихователів збільшено кількість годин педагогіки, включено нові розділи та курси загальноосвітнього та фахового змісту, спостереження за дітьми, введено соціологію, німецьку і латинську мови, що дало змогу довести підготовку вихователів до рівня вищої освіти.

Після чотирирічного навчання державна атестація рівня професійної підготовки випускників проходила в три етапи: I – письмова робота з метою перевірки знань з методики виховання та гігієни; II – усний захист знань з релігії та моралі, методики виховання та навчання, психології, історії дошкільного виховання, соціальної педагогіки, фізіології, музики, співів, малювання, праці, фізкультури, педагогічної практики; III – обов'язкове проведення відкритого заняття і уроку в навчальних закладах [4, с. 156-157]. І хоча викладені вимоги були важкими, а часто непосильними для майбутніх вихователів дошкільних закладів, вони забезпечували високий рівень їхньої загальної та фахової підготовки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, можемо говорити про доцільність творчого запозичення здобутків минувшини. Вважаємо за доцільне репрезентувати досвід підготовки фахівців дошкільної освіти в практиці вищої педагогічної школи України.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у висвітленні проблеми професійної підготовки дошкільних педагогів у Пряшівській державній семінарії.

Список використаних джерел

1. Квасецька Я. А. Професійна підготовка вихователів дошкільних установ у педагогічних навчальних закладах на західноукраїнських землях (остання третина XIX – перша половина XX століття):дис. … канд. пед. наук: 13.00.04/ Квасецька Ярина Андріївна. – Київ, 2016. - 266 с.

2. Лисенко Н.В. Професіоналізм педагога: Історичний контекст актуальних проблем // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Ялта, 2006. – С. 121 – 129. Лисенко Н.В. Професіоналізм педагога: Історичний контекст актуальних проблем // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Ялта, 2006. – С. 121 – 129.

3. Онофрійчук Л. О. Підготовка фахівців дошкільної освіти: історичний аспект [Електроннний ресурс] / Л. О. Онуфрійчук // Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки Акад. пед. наук України, Хмельниц. гуманіт.-пед.акад. – Хмельницьк, 2008. – Вип. 3. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_03/onofriychuk.pdf.

4. Рего Г.І. Дошкільне виховання у Закарпатті: витоки й історія розвитку (1836 – 1918 рр.) / Ганна Іванівна Рего. – Ужгород: Патент, 2010. – 256 с.

Статья посвещена изучению особенности становления и развития профессиональной подготовки воспитателей детей дошкольного возраста на Закарпатье в Австро-Венгерский период; проанализированы основные апекты законов и правительственных распоряжений, действующих на Закарпатье и способствовали формированию целостной системы подготовки дошкольных кадров; обозначены основные вопросы теоретической и практической подготовки воспитателей дошкольных учреждений, их взаимосвязь и значение в профессиональном становлении будущих воспитателей дошкольных учреждений.

Ключевые слова: *воспитатель детского сада, учительская семинария, профессиональная подготовка, воспитатель, содержание и организация обучения, историко-педагогический опыт.*

The article clarifies peculiarities of theoretical and practical training of teachers of pre-school educational institutions on the ground of women's teachers' seminaries operating in Transcarpathia in Austrian-Hungarian times in the last end of XIX - early XX century. It also analyzes experience of pre-school teachers training during their full-time studies in seminaries when qualifications of a pre-school teacher could be obtained alongside with qualifications of a people's teacher while studying at at teachers' seminaries. Materials, which explain contents of curricula, kinds of pedagogical practicum, have been studied. Valuable components of historical experience, which are worth applying in modern conditions of reformation of higher pedagogical education in Ukraine, were defined.

***Key words**: professional training, pre-school teacher, teachers' seminary, contents and organization of studies, historical-pedagogical experience.*

УДК 37:93(439)

Кобаль Василь Іванович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

РОЗВИТОК ОСВІТИ В УГОРЩИНІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті на основі узагальнених результатів дослідження особливостей історичного, суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку Угорщини визначено шість періодів розвитку освіти Угорщини від X ст. до початку XXI ст. Зазначено, що запити і потреби суспільства в різні історичні періоди сприяли розвитку загальної середньої, професійної та вищої освіти, які мали багато спільного з процесами у гуманітарній сфері інших європейських країн, хоча і були періоди занепаду, що було викликано війнами, тоталітарними режимами тощо. Подальший детальний аналіз історії освіти Угорщини дозволить виявити позитивні результати та недоліки в її розвитку, що може бути використано у реформуванні системи освіти в Україні.

***Ключові слова:** періоди, освіта, триступенева структура навчання, коледж, університет, перші університети Угорщини, епоха Відродження, Реформація, радянська влада, роки незалежності.*

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти в Україні акцентує увагу на необхідності підготовки високоосвічених людей і висококваліфікованих фахівців, здатних до самоосвіти, професійного зростання та професійної мобільності в умовах розвитку нових наукоємних технологій, що у свою чергу забезпечується організацією навчального процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, систематичним оновленням всіх аспектів освіти, що відображає зміни у сфері культури, економіки, науки, техніки і технології, інтеграцію науки, освіти й виробництва, варіативністю освітніх програм.

На сучасному етапі розвитку цивілізації, який характеризується значними інтеграційними процесами в галузі освіти й культури, за умови глобалізаційних тенденцій та переходу до використання новітніх науково-інформаційних технологій, суттєво змінюються парадигми суспільного прогресу. Освіта відіграє провідну роль у формуванні людського фактора від якого передусім залежить конкурентоспроможність кожної держави. Саме ця обставина вимагає визнання галузі освіти загальнонаціональним пріоритетом розвитку. Культурне зближення країн за умови збереження власної ідентичності, інтернаціоналізація освітнього простору стають головними тенденціями суспільного розвитку європейських країн на початку третього тисячоліття.

Розвиток партнерства в умовах європейської інтеграції має неоціненне значення для України у наукових пошуках шляхів взаємовигідних рішень з питань економічного, політичного, культурного й освітнього співробітництва. Важливим джерелом для осмислення й запозичення прогресивних ідей щодо успішної інтеграції України в європейський і світовий освітній простір є досвід становлення та розвитку освіти, зокрема вищої в Угорщині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній історико-педагогічній науці накопичено певний теоретичний і практичний досвід розв'язання проблем освіти, особливо в США, Великобританії, Франції, Німеччині, Польщі, Канаді. Так, окремі аспекти організації освіти розвинених країн ставали предметом історико-педагогічних, компаративних і соціологічних досліджень, проведених в Україні та СНД наприкінці XX – початку XXI ст., у контексті яких розглядалися проблеми реформування, оновлення та модернізації навчально-виховного процесу в системі ступеневої освіти (Я.Бельмаз, О.Бочарова, Л.Ведернікова, Л.Герасіна, О.Глузман, Л.Зязюн, В. Капранова, Л.Карпинська, Н.Козак, П.Кряжев, Ю.Кучер, Н.Лавриченко, З. Малькова, О.Огієнко, О.Ольхович, А.Парінов, І.Пасинкова, Г. Поберезська, О.Пономарьова, Р. Роман, О.Романенко, С.Романова, А.Сбруєва, С.Синенко, Л.Шаповалова, Б.Шуневич, В.Червонецький та ін.); становлення й розвитку середньої, вищої, професійної, університетської, педагогічної, післядипломної та дистанційної освіти (Н. Абашкіна, В. Базуріна, Т.Вакуленко, В. Грачова, І. Гушлевська, О. Джуринський, Т. Кошманова, О.Кузнецова, В. Луговий, А.Максименко та ін.).

Попереднє вивчення вітчизняних наукових історико-педагогічних праць і досліджень О.В. Алексєєвої, О.А. Бочарової, Б.Л. Вульфсона, О.Н. Джуринського, К.В. Корсака, О.Ю.Кузнецової, З.О. Малькової, О.В.Матвієнко, Г.Г. Поберезської, Л.П. Пуховської, О.В. Сухомлинської, Т.Г.Харченко та ін., присвячених освіті зарубіжних країн, показало, що цілісного дослідження, яке б передбачало

характеристику теоретико-методологічних засад, історико-соціальних чинників і тенденцій становлення та розвитку освіти в Угорщині під кутом зору його теоретичної й практичної цінності та доцільності потенційного використання окремих ідей і практичних здобутків, не проводилося. Однак здійснювана в нашій державі робота щодо розробки стандартів вищої школи, їх узгодження, вироблення стратегії розвитку на найближчі роки обґрунтовують важливість такого пошуку.

Враховуючи значення освіти в розвитку держави і суспільства, її вагомість в умовах глобалізації й конкурентності, вивчення зарубіжного досвіду допоможе розвитку української теорії та практики розбудови освіти в контексті європейської інтеграції освітніх систем.

Мета статті. Визначення й обґрунтування періодів розвитку освіти в Угорщині.

Результати дослідження. Історичний шлях розвитку освіти Угорщини становить понад тисячу років. Перші освітні установи виникли при монастирях, пройшли шлях від церковно-парафіяльних шкіл до сучасних гімназій, коледжів, вищих навчальних закладів.

На основі аналізу історичного, суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку Угорщини нами встановлено, що у своєму розвитку освіта пройшла шість періодів, від X століття до теперішнього часу, періоду модернізації і входження в Європейський освітній простір. Розглянемо детальніше ці періоди.

Перший період – X-XI сторіччя – відкриття і розвиток перших шкіл Угорщини, формування триступеневої структури навчання.

Перша школа виникла приблизно у 996 р. в монастирі бенедиктинського ордена на горі Св. Мартина. В XI ст. в архиєпископствах і єпископатах було організовано 10 соборних шкіл. У них готували священиків і навчали на латинській мові дітей знаті семи вільних мистецтв. Королем Іштваном був виданий указ, згідно з яким кожні 10 населених пунктів зобовязані побудувати церкву, при якій діяла парафіяльна школа [3].

У XII ст. відкривалися цехові і торгові школи, що стали пізніше міськими. В кінці XII ст. при Веспріємському соборі зявилася перша духовна семінарія.

У наступні століття відповідно до вказівок церковних рад (синодів) число шкіл зросло, склалася триступенева структура навчання:

- перший ступінь – читання і спів, які доповнювалися тлумаченням латинських текстів і знайомством з літургійними ритуалами;

- другий ступінь – граматика і письмо, математика з основами астрономії і геометрії;

- третій ступінь – знання з філософії, теології, юриспруденції. Діти з вищих верств отримували необхідні знання, в тому числі військові, в рамках домашнього навчання.

Другий період – XIV - початок XVI сторіччя – епоха Відродження, поділ ступенів освіти на початкову, середню і вищу. Відкриття першого університету Угорщини (1367 р., Pécs).

Розвиток виробництва і розпад феодалізму в країнах Західної та Центральної Європи в XIV - XVI ст. зумовили розквіт науки, техніки, культури і мистецтва. Цей період називають епохою Відродження, яка мала великий вплив на розвиток шкільного навчання в Угорщині. У цей час відбувся поділ ступенів освіти на початкову, середню і вищу. З XV ст. створювалися міські школи, в програми яких було введено вивчення творів грецької і латинської класики. Угорський гуманізм досяг свого розквіту в період правління короля Матьяша Хуньяді (друга половина XV ст.).

У школах значної уваги надавали фізичному та естетичному вихованню дітей (середньовічна школа обмежувалася релігійним вихованням), вивченню рідної мови (раніше навчання було лише латинською мовою), природничих наук: математики, астрономії, механіки, природознавства, географії (які заперечувалися середньовічними схоластами), літератури, мистецтва.

Епоха Відродження, яка наповнила середньовічну освіту новим змістом, організаційно не змінила її. Існували міські школи, відкривалися латинські школи підвищеного типу (колегіуми, гімназії), нові університети, державні та приватні школи для дівчат, в яких навчалися переважно діти заможних батьків.

Учені цього періоду, невдоволені тим, що церковні школи ігнорували нові знання, які не відповідали догматам віри, у XII ст. почали обєднуватись у позацерковні спілки. Вони стали ініціаторами створення вищих спеціальних шкіл – університетів. Перші університети було відкрито в Болоньї (1158 р.), Оксфорді (1168 р.), Кембриджі (1209 р.), Парижі (1253 р.), Празі (1348 р.) та в інших містах Європи. Ці освітні заклади мали самоврядування і користувалися певною автономією щодо церкви, феодалів і міських магістратів.

Перший університет Угорщини був відкритий у 1367 році в місті Печ (Pécs), наступний в 1395 році в Буді (Buda). У 1465 році був відкритий університет за зразком Болонського в місті Пожонь (Pozsony) (нині Братислава, Словаччина).

У середньовічних університетах було чотири факультети: артистичний (підготовчий) з терміном навчання 5 - 7 років, упродовж яких вивчали «сім вільних мистецтв», юридичний, медичний і богословський (термін навчання 5 - 6 років). Після закінчення артистичного факультету студенти могли вступати на інші факультети. Особи, які закінчували цей факультет, діставали ступінь «магістра мистецтва». Особи, які закінчували повний курс навчання в університеті (11 - 13 років), здобували вище звання - «доктор наук» [5].

Середньовічні університети сприяли розвитку міст, певною мірою підготували культурний дух епохи Відродження.

Разом з тим, особливістю університетів цього періоду було те, що вони не «жили» довго, тому в Середні віки в Угорщині не було постійних університетів.

Третій період – перша половина XVI - початок

XVIII сторіччя – османське іго в Задунайській частині Угорщини, зміцнення влади Габсбургів в західній і північній частинах королівства «Угорщина», розквіт латинських шкіл, зміцнення ролі угорської мови.

У першій половині XVI ст. Задунайська частина Угорщини підпала під османське ярмо, яке на 150 років зупинило розвиток національної освіти. У західній і північній частинах королівства зміцнилися Габсбурги. На формування шкільної системи на цих землях впливала боротьба між прихильниками і противниками Реформації. Багато католицьких шкіл в містах і поселеннях міського типу стали протестантськими. Реформація сприяла розквіту латинської школи в якій утверджувався гуманістичний тип освіти, відбулося посилення ролі угорської мови. З другої половині XVI ст. протестантські середні школи в містах Шарошпоток, Дебрецен, Пап та ін. стали центрами вченості, навколо них зосереджувалися міські та сільські школи [2].

Найстаріший угорський університет, який працює сьогодні, це університет Eötvös Loránd (Eötvös Lóránd Tudományegyetem). Він знаходиться в Будапешті і працює як наступник університету Pázmány Péter в Nagyszombat (сьогодні Трнава, Словаччина), який був заснований в 1635 році.

Четвертий період – початок XVIII - початок XX сторіччя – національно-визвольний рух і централізація імперії Габсбургів, організація національних, народних шкіл, розширення сфери вищої освіти, заснування нових університетів (м. Дебрецен).

У XVIII сторіччі становище в сфері освіти було тісно повязане з національно-визвольним рухом і політичними тенденціями централізації імперії Габсбургів. У середині XVIII сторіччя світська влада визнала провідну роль освіти у державній політиці і прагнула поставити її під державне управління. У 1777 році був виданий королівський указ «Загальний кодекс виховання», були створені навчальні округи, модернізовано зміст освіти. Основу шкільної системи становила національна народна школа, де навчання велося рідною мовою. Середню освіту здійснювалося в гімназіях двох типів – граматичній школі (3 роки навчання) і вищих класах (2 роки). Вищу освіту давали вищі академії та університети. Зразкові школи, які були створені в кожному навчальному окрузі, готували вчителів [1].

У 1806 році видано другий указ «Загальний кодекс виховання», відповідно до якого програма початкової школи розширена, введена плата в середній школі за навчання.

У 1844 році був прийнятий закон «Про викладання в середній школі угорською мовою», розширене видання навчальної літератури на рідній мові.

У 1868 році прийнято закон «Про обов'язкове навчання дітей 6 - 12 років», народна школа оголошена безкоштовною.

У 90-х роках XIX ст. почали відкриватися промислові і торгові школи, сільськогосподарський політехнічний університет (1872 р.), Королівський університет Дебрецена (1912 р., хоча його корені сягають 1538 року, коли в Дебрецені було відкрито кальвіністський коледж) [3].

П'ятий період – 1945 - 1991 рр. – період Радянської влади в Угорщині, скасування церковно-парафіяльних шкіл, уніфікація навчальних планів, збільшення масштабів шкільного будівництва, збільшення числа університетів до 16, в університетах та інститутах навчання ведеться, також на вечірніх і заочних факультетах.

В Угорщині закон про обов'язковість освіти поширюється на громадян, починаючи з 5 років і до 18, а саме: останній рік в системі дошкільної освіти, початкова школа, середня школа. Професійну освіту учні можуть почати отримувати найраніше з 16 років, після отримання основного обсягу знань. Закон гарантує безкоштовну обов'язкову освіту. Разом з тим, приватні школи можуть встановлювати плату за навчання.

Навчання в початковій (восьмирічній) школі триває з 6-7 до 14 років. Перший цикл: 6-10 років, другий цикл: 10-14 років. З першого по четвертий клас – перший ступінь початкової освіти, молодші класи; з п'ятого по восьмий – другий ступінь, старші класи шкіл. Навчальний рік триває 185 навчальних днів [4].

Після Другої світової війни здійснені реформи системи освіти за радянським зразком. У 1945 році було введено навчання в єдиній, восьмирічній школі. Створювалася система вечірнього і заочного навчання дорослих, школи і класи дітей національних меншин, курси з підготовки дітей робітників і селян до вступу в середній школі, а також у вузи. Для дітей трудящих були введені державні стипендії і створені гуртожитки при вищих та інших навчальних закладах.

Незважаючи на значні об'єми коштів, що виділялися на освіту, в останні десятиліття в країні не вистачає як шкіл, так і вчителів-професіоналів. У 1985 р прийнятий закон про освіту, який вперше охопив всю організацію навчання – від дошкільних установ до університетів.

Щодо особливостей розвитку вищої освіти цього періоду, то як і до Другої світової війни, багато факультетів знаходилися далеко від самих університетів. Внаслідок цього в Угорщині не було університетських містечок. Але кілька незалежних невеликих університетів працювали нарівні з великими в одному місті. Великих університетів на той час було 4.

Після революції 1956 року, яка спалахнула в університеті Будапешта, в вищій освіті відбулися зміни. Підготовчий період на факультетах, де навчалися вчителі, в університеті технологій в Будапешті (Budapesti Mûszaki és Gazdaságtudományi Egyetem) було продовжено до 5 років, підготовка вчителів початкових класів була переведена на рівень теоретичної освіти, право давати докторські ступені поверталося університетам, хоча ця ступінь залишалася не визнаною як науковий ступінь.

Вища освіта змінилася ще більше, коли третинні технічні коледжі (technikum) прирівняли до вищих навчальних закладів.

У результаті великих протестів студентів в Західній Європі в 1968 р був прийнятий указ в 1969 р. що збільшив незалежність університетів і коледжів. Роль університетів і рад факультетів збільшилася, ці органи

затверджували освітні програми для факультетів. Студентам було надано великий вибір предметів, і вони тепер могли мати своїх представників в органах управління. Також була відновлена система премій і стипендій. У зв'язку з різною спеціалізацією, університети підпорядковуються кільком міністерствам, які розробляють політику вищої освіти [1].

У 1973 р. третинні технічні коледжі були виключені з вищої освіти, пізніше вони були переформовані в коледжі (főiskola). Інститути, які готують дошкільних вчителів, також відносяться до типу вищого навчального закладу - коледж (főiskola).

Шостий період – 1991р. - по даний час – період модернізації, входження Угорщини до Європейського освітнього простору.

Сучасна система освіти Угорщини за законом 1985 року включає дошкільні установи для дітей 3-6 років, основну 8-річну школу, в якій реалізується обов'язкове навчання (вік дітей 6-16 років), загальноосвітні гімназії (4 роки навчання), 3-4-річні середні професійні школи, професійно-технічні навчальні заклади та вузи.

Гімназія, навчання в якій в залежності від її типу може починатися з 10/12/14 років і продовжуватиметься до 18/19 років; технікум, навчання в якому триває від 14/18 до 19/20 років (зазвичай 4 роки), професійне училище, навчання в якому в залежності від типу навчального закладу може починатися з 15/16 і тривати до 18/19/20 (1-2 роки + 2 роки) [4].

З початку 90-х років навчальні заклади самостійні у вирішенні питань організації навчально-виховного процесу. Консультаційне сприяння загальноосвітнім навчально-виховним закладам надають відділи культури і освіти місцевих рад, що поєднують функції органів народного представництва, місцевого самоврядування та державного управління, які покликані забезпечувати також самостійність педагогічних колективів у вирішенні питань своєї компетенції. На потреби народної освіти виділяється близько 5% ВВП [4].

Після зміни режиму в країні політичні та ідеологічні бар'єри вищої освіти були знищені. Реформи призвели до закону «Про вищу освіту», прийнятому в 1993 р. після 3 років розробки. Закон встановив автономію вищих навчальних закладів Угорщини і був основою для подальших реформ [1].

Зокрема, стало можливим відкриття приватних, недержавних вищих навчальних закладів. У результаті представники церкви заснували богословські академії і два богословських інститути, визнаних як університети, а також кілька коледжів. Почали також працювати 4 приватних коледжі, які утримуються за рахунок пожертвування. У 1992 р. католицька церква заснувала католицький університет Pázmány Péter (Pázmány Péter Katolikus Egyetem) з двома факультетами.

У 1995 р. була прийнята парламентська резолюція про фундаментальні принципи розвитку вищої освіти. У 1998 р. уряд запровадив безкоштовну вищу освіту, після закінчення якої студент отримує свій перший диплом. У той же час кількість студентів, які здобувають вищу освіту збільшилася. До кінця XX ст. близько однієї третини студентів у віці від 18 до 24 років (близько 300 тисяч студентів) отримували третинну освіту [4].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, здійснений нами історичний аналіз розвитку освіти Угорщини, дав можливість визначити шість періодів її розвитку, які тісно пов'язані з історичними подіями, особливостями суспільно-політичного та соціально-економічного розвитку угорського суспільства від X ст. до наших днів. Також відзначаємо, що у розвитку системи середньої та вищої освіти Угорщини у різні періоди спостерігається багато спільного з іншими країнами Європи, що сприяє взаємодоповненню та взаємозбагаченню кращих традицій розбудови системи освіти, організації освітнього процесу, підготовки кваліфікованих спеціалістів.

Подальший детальний аналіз історії освіти Угорщини на загальному та локальному рівнях у різні періоди з урахуванням суспільних і соціокультурних детермінант, дозволить виявити позитивні результати та недоліки в її розвитку, а також риси, властиві сучасному стану вищої освіти у світовому освітньому процесі, що може бути використаний у реформуванні системи освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Андорка Р. Социально-политические проблемы смены режима / Рудольф Андорка.–Будапешт, 2000.–305 с.
2. Гажо Ф. Общественная структура и школьная система / Ференц Гажо // Общественный срез. – Будапешт : Издательство Академии наук, 2006. – С.80-127.
3. Зуева О.Н. Система образования в Венгрии (исторический экскурс) : Монография / О.Н.Зуева, А.А.Червова. – Н.-Новгород – Шуя : Издательство ГОУ ВПО «ШГПУ», 2009. – 106 с.
4. Материалы об обучении в Венгрии в последние полвека / Под ред. Эдит Мадьяр и Андора Мароти. – Будапешт : Издательство Етвеш Университета имени Лоранда Етвеша, 2001. – 153 с.
5. Ladanyi A. A felsooktatas fejlesztese (The Development of Higher Education) / A.A.Ladanyi. – Budapest : Hungarian Institute for Educational Research, 1992. – 124 p.

В статье на основе обобщенных результатов исследования особенностей исторического, общественно-политического и социально-экономического развития Венгрии определены шесть периодов развития образования Венгрии от X в. до начала XXI века. Указано, что запросы и потребности общества в разные исторические периоды способствовали развитию общего среднего, профессионального и высшего образования, имели много общего с процессами в гуманитарной сфере других европейских стран, хотя и были периоды упадка, что было вызвано войнами, тоталитарными режимами и тому подобное. Дальнейший детальный анализ истории образования Венгрии позволит выявить положительные результаты и недостатки в ее развитии, что может быть

использовано в реформировании системы образования в Украине.

Ключевые слова: *периоды, образование, трехступенчатая структура обучения, колледж, университет, первые университеты Венгрии, эпоха Возрождения, Реформация, советская власть, годы независимости.*

On the basis of generalized research results of historical, socio-political and socio-economic development of Hungary, six periods of Hungarian education have been identified: the first - X-XI cc. - the opening and development of the first schools in Hungary, forming the three - stages structure of education; the second – XIV c. – the beginning of XVI century. – the Renaissance, the division levels of education into primary, secondary and higher education. The opening of the first university in Hungary (1367, Pécs); the third - first half of XVI c. - the beginning of XVIII c. - Ottoman yoke in Danubian part of Hungary, strengthening of the power of the Habsburgs in western and northern parts of the kingdom "Hungary", flourishing of Latin schools, strengthening the role of the Hungarian language; the fourth – the beginning of XVIII c. – the beginning of XX c. - the national liberation movement and the centralization of the Habsburg Empire, the organization of national, public schools, expansion of higher education, the establishment of new universities (Debrecen); the fifth - 1945 - 1991 yy. – period of the Soviet rule in Hungary, the abolition of church and parish schools, unification of curricula, increasing of schools construction, increasing the number of universities to 16, the learning at the universities and institutes is also carried out in the evening and correspondence departments; the sixth – 1991 y. - present time - the period of modernization, the entry of Hungary into the European educational space.

As it has been stated in the article, that the requests and needs of society in different historical periods contributed to the development of secondary, vocational and higher education, which had much in common with the processes in the humanitarian sphere in other European countries, although there were periods of decline, which was caused by wars, totalitarian regimes etc. Further detailed analysis of the history of education in Hungary will identify positive results and shortcomings in its development, which can be used in the reforming of educational system of Ukraine.

Key words: *periods, education, three - stages structure of education, college, university, the first universities of Hungary, the Renaissance, the Reformation, the Soviet rule, years of independence.*

УДК 378.147–056.45

Молнар Тетяна Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ

У статті розглядається проблема професійної підготовки вчителя початкової школи до організації роботи з інтелектуально обдарованими учнями. Проаналізовано підходи до розуміння сутності поняття «інтелектуальна обдарованість», розглянуто особливості інтелектуально обдарованих молодших школярів. Визначено основні компоненти структури готовності майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів, окреслено перспективи подальшої розробки означеної проблеми.

Ключові слова: *обдарованість, інтелектуальна обдарованість, вчитель початкової школи, готовність педагога до роботи з інтелектуально обдарованими учнями.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства нагальним є залучення до процесів державотворення громадян, які здатні по-новому підійти до розв'язання важливих суспільних завдань. У зв'язку з цим виникає потреба у розвитку активних, творчих особистостей, що, у свою чергу, актуалізує проблему обдарованості. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей визнається одним із головних напрямів удосконалення системи освіти.

Сьогодні перед школою стоїть завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Зокрема, у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) наголошується, що серед пріоритетних напрямів реформування шкільної освіти є своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей, а також удосконалення навчально-виховного процесу в закладах освіти з урахуванням особистих якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі знаходять висвітлення такі аспекти проблеми обдарованості, як питання індивідуальних відмінностей обдарованих дітей (Б.Ананьєв, Л.Виготський, П.Гальперін); виділення сфер та видів обдарованості (Ю.Гільбух, М.Гнатко, С.Гончаренко, В.Слуцький); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (В.Давидов, Д.Ельконін, Н.Лейтес, В.Паламарчук); виявлення і розвиток обдарованості учнів (Дж.Рензуллі, В.Крутецький, О.Кульчицька). Проблема підготовки педагога до навчання обдарованих учнів досліджувалася В.Демченко, Н.Лейтесом, О.Матюшкіним. Розкриттю особливостей розвитку творчих здібностей вчителя, необхідних для ефективної роботи з обдарованими дітьми присвячені праці Л.Мітіної, Т.Паніної, В.Рибалки, Н.Устинової. Водночас, проблема підготовки вчителя до роботи з інтелектуально

обдарованими дітьми ще не повною мірою досліджена, що суттєво позначається на практичній діяльності педагогів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутності та специфіки інтелектуальної обдарованості молодшого школяра, визначенні структури готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів.

Результати дослідження. На сьогоднішній день у сучасній педагогіці відбувається інтенсивний процес створення системи навчання обдарованих і талановитих учнів. Чи не кожен навчальний заклад одним з основних питань ставить роботу з обдарованими дітьми, а головним завданням учителя – вміння виявляти обдарованих школярів та знати, які умови потрібно створити для їхнього ефективного навчання і розвитку.

Зауважимо, що єдиного трактування поняття обдарованості немає. Обдарованість – специфічне поєднання здібностей, інтересів і потреб, яке дає змогу виконувати певну діяльність на високому рівні [1]. На переконання С. Гончаренка, обдарованість – це індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягати значних успіхів у певній галузі діяльності.

Обдарована дитина – це дитина, яка виділяється серед своїх однолітків яскраво вираженими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевищує умовний «середній» рівень. При цьому важливо мати на увазі, що йдеться не про окремі, випадкові успіхи, а про систематичні, які взагалі притаманні певній діяльності дитини. Обдарованість має здатність розвиватися і вдосконалюватися впродовж життя людини за умови врахування впливових чинників, що сприяють цьому процесу на кожному з вікових етапів становлення особистості.

Дослідники [3; 4; 6] виділяють кілька сфер обдарованості. Окремим видом обдарованості визначено інтелектуальну, що передбачає високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей, які дозволяють учневі швидко оволодівати поняттями, легко запам'ятовувати та зберігати інформацію, досягати успіху у багатьох галузях знань. Так, інтелектуально обдарована дитина вирізняється міцною пам'яттю, жвавим мисленням, допитливістю, добре розв'язує різні задачі, зв'язано викладає свої думки, може мати здібності до практичного застосування знань. Ці школярі, як правило, мають дуже значні, глибокі знання, часто вміють самостійно їх отримувати – шляхом опрацювання додаткової літератури. Високий інтелект, розвинутий розум дозволяють їм достатньо легко засвоювати різні предмети, однак диференційоване ставлення цих учнів до шкільних предметів і, відповідно, вчителів призводить до суттєвої відмінності у результатах навчання.

Визначаючи поняття інтелектуальна обдарованість, В.Юркевич зазначає, що це не тільки і навіть не стільки здатність навчатися, скільки вміння думати, аналізувати, зіставляти факти, тобто виконувати складну інтелектуальну роботу. Носії такої обдарованості – розумники й розумниці. Вони вчаться іноді блискуче, іноді непогано, іноді чудово, з одних предметів і погано з інших – усе залежить від їхнього ставлення до предмета й до викладача [7, с. 9].

На думку М. Янковчук, інтелектуальна обдарованість – це особливе динамічне утворення, в структуру якого входять інтелект, креативність, духовність. Автор зазначає, що поряд із самостійністю цих компонентів, існує взаємозв'язок між ними, взаємодія та взаємовплив їх одне на одного. Беручи до уваги складний динамічний характер обдарованості, дослідником робиться припущення, що існує вплив на вияв обдарованості як внутрішніх психологічних факторів, так і зовнішніх культурно-психологічних факторів, взаємодія яких призводить до розвитку обдарованості і проявляється в діяльності [8, с. 48].

Як відомо, інтелектуальний розвиток особистості розпочинається задовго до вступу дитини до школи, однак, саме в початковій школі інтелектуальні здібності продовжують інтенсивно розвиватися, переростаючи у процесі навчання в інтелектуальну обдарованість. Відтак, нові завдання в галузі освіти вимагають спеціальної підготовки вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями. Педагогу необхідно розуміти та враховувати особливості інтелектуально обдарованої дитини, навчання якої потребує поглиблення змісту матеріалу, можливість реалізуватися в спеціальних навчальних програмах через самостійну роботу, що призводить до розвитку необхідних пізнавальних умінь.

Готовність учителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями, на наш погляд, виявляється у високому рівні професійно-педагогічної компетентності до даного виду діяльності, що базується на сукупності спеціальних знань і вмінь та стійкому вмотивованому бажанні здійснювати цю діяльність.

Дослідниками складені численні списки «наборів» якостей (професійних і особистісних), сформованість яких визначає успішність роботи з молодшими школярами, проте чітко виділені й специфічні властивості, необхідні педагогу, який працює з інтелектуально обдарованими учнями. До них віднесені: знання прийомів та методів організації ефективного спілкування з обдарованими дітьми, уміння знаходити стиль спілкування, адекватний індивідуальним особливостям обдарованої дитини; здатність активізувати міжособистісне спілкування вихованців; знання щодо напрямків та форм роботи з обдарованими дітьми, принципів і стратегій розробки програм і технологій їх навчання, уміння здійснювати відбір навчального матеріалу, оптимальних форм організації навчального процесу, моніторинг успішності навчання і розвитку обдарованої дитини; здатність виявляти та ідентифікувати інтелектуальну обдарованість, надавати консультаційну допомогу сім'ї обдарованої дитини, створювати умови для самостійного вибору траєкторії навчання [2; 5].

Отже, під готовністю майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів, розуміємо цілісне внутрішнє особистісне утворення випускника педагогічного ВНЗ, яке ґрунтується на засвоєних професійно значущих (психолого-педагогічних, фахових, методичних)

знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, набутому досвіді та особистісних якостях, що забезпечує його ефективну взаємодію з інтелектуально обдарованими учнями з розвитку їх розумових здібностей у навчально-виховному процесі.

Узагальнення поглядів вітчизняних і зарубіжних дослідників дає підстави визначити основні компоненти готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів: ціле-мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний та діяльнісний. Ціле-мотиваційний компонент охоплює ціннісні орієнтації, мотиви, потреби майбутнього педагога, які зумовлюють успішне здійснення ним відповідного напряму професійної діяльності. Когнітивний – передбачає формування у студентів цілого комплексу відповідних знань щодо особливостей виявлення і розвитку інтелектуальної обдарованості учнів. Операційний компонент вміщує відповідні вміння та навички, які сприятимуть розвитку інтелектуальної обдарованості учнів. Особистісний компонент передбачає якості особистості вчителя, які допоможуть йому успішно співпрацювати із обдарованою дитиною. Важливим компонентом структури готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості молодших школярів визначається досвід роботи з інтелектуально обдарованими учнями під час педагогічної практики.

Завдання вищих педагогічних навчальних закладів полягає у тому, щоб виховати таку особистість майбутнього вчителя, у якої б усі складові готовності мали високий та достатній рівень вираженості, що є важливою педагогічною умовою творчого розв'язання всіх проблем, пов'язаних із навчанням та вихованням обдарованої дитини.

Підготовка студентів до роботи з обдарованими учнями має бути: цілеспрямованою, керованою, систематичною, повинна здійснюватись цілісно, охоплювати всі види навчання. Першочергово майбутні педагоги повинні усвідомити, що робота з обдарованими дітьми – це складний, динамічний, безперервний процес, який містить первинну ідентифікацію, вибір форм навчання, розробку навчальних програм, їх оцінку та індивідуалізацію. Ця робота вимагає від учителя якісних психолого-педагогічних знань з проблеми обдарованості, уміння здійснювати навчальну та виховну роботу з обдарованими дітьми, проявляти, власне, творчо-креативний підхід до розв'язання всіх завдань з формування та розвитку юних обдарувань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На сучасному етапі модернізація освіти обдарованих дітей пов'язується з переосмисленням ролі вчителя у навчанні, вихованні та розвитку інтелектуальних можливостей обдарованого індивіда. Підготовку педагогів до роботи з обдарованими дітьми розглядаємо, як важливий компонент системи фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Готовність вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями визначаємо, як характеристику особистості педагога, що передбачає його здатність ставити за мету професійної діяльності розвиток здібностей і обдарувань молодших школярів.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо у вивченні досвіду організації навчання і виховання обдарованих учнів у провідних країнах світу.

Список використаних джерел

1. Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. – 472 с.
2. Денисенко Т.В. Удосконалення рівня професійної майстерності педагогів, які працюють з обдарованими дітьми в умовах гімназії / Завуч. – 2012. – № 1-2. – С.4-17.
3. Клименюк Ю. М. Особливості навчання інтелектуально обдарованих учнів / Ю. М. Клименюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – Вип. 33. – С. 55-57.
4. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды / Н. С. Лейтес. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК. – 2003. – 464 с.
5. Федорова О. Педагогічні умови професійної підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми / О. Федорова, М. Федоров // Рідна школа. – 2006. – № 1. – С. 24– 26.
6. Шепотько В.Організація і навчання обдарованих і талановитих школярів (навчально-методичний посібник) / В. Шепотько, І. Волощук // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 27– 50.
7. Юркевич В. С. Про окремі типи обдарованості / В. С. Юркевич // Завуч. – 2003. – № 17-18. – С. 9– 10.
8. Янковчук М. М. Розвиток обдарованості: практичний досвід / М. М. Янковчук // Обдарована дитина. – 2007. – № 9. – С. 48– 54.

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки учителя начальной школы к организации работы с интеллектуально одаренными учениками. Проанализированы подходы к пониманию сущности понятия «интеллектуальная одаренность», рассмотрены особенности интеллектуально одаренных младших школьников. Определены основные компоненты структуры готовности будущего учителя к развитию интеллектуальной одаренности учащихся, намечены перспективы дальнейшей разработки этой проблемы.

Ключевые слова: *одаренность, интеллектуальная одаренность, учитель начальной школы, готовность педагога к работе с интеллектуально одаренными учениками.*

At the present stage of development of Ukrainian society is urgent involvement in processes of state citizens who are capable of a new approach to solving important social problems. In this regard, there is need to develop active and creative people, which in turn updates the problem of talent.

Today in modern pedagogy is an intensive process of creating a system of education of gifted and talented students. Almost every school one of the major issues puts work with gifted children, and the main task of the teacher - the ability to identify gifted students and know what conditions you want to create for their effective training and development.

Under the willingness of future teachers of elementary school to the development of intellectual giftedness students understand the integral internal personal education graduate educational institutions, based on lessons professionally important (psychological, educational, professional, methodological) knowledge, skills, skills, ways of life, gain experience and personal qualities, ensuring its effective interaction with intellectually gifted students from developing their mental abilities in the educational process.

Summary of views of domestic and foreign researchers gives rise to define the basic components of readiness of teachers to students of intellectual giftedness: whole-motivational, cognitive, operational, personality and activity. The task of higher educational institutions is to educate future teachers such person who has all the components to have a high willingness and a sufficient level of severity, which is an important condition for teaching creative solution to all problems related to the training and education of gifted child .

Key words: *talent, intellectual talent, elementary school teacher, teacher readiness to work with the intellectually gifted students.*

УДК 371.134:364

Повідайчик Оксана Степанівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

ДОСЛІДНИЦЬКІ РОЛІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано дослідницькі ролі соціального працівника, які він виконує в процесі професійної діяльності – споживач знань, партнер досліджень, творець і розповсюджувач нових знань. Обґрунтовано, що роль споживача знань випливає з цільової установки професії, яка визначає вибір найбільш ефективних методів роботи та етичних зобов'язань соціального працівника перед споживачами послуг. Визначено, що роль партнера досліджень фахівець із соціальної роботи виконує в процесі реалізації певного проекту як член дослідницького колективу. Доведено, що роль творця і розповсюджувача знань соціальний працівник здійснює в разі проведення ним самостійного наукового дослідження і впровадження в практику його результатів.

Ключові слова*: соціальна робота, науково-дослідницька діяльність, дослідницькі ролі, споживач знань, партнер досліджень, творець і розповсюджувач нових знань.*

Постановка проблеми. Останні десятиліття в Україні пов'язані з розвитком соціальної роботи як феномена суспільного життя. Її діалектичний характер, а також динамічні умови, в рамках яких вона здійснюється, актуалізують дослідницьку діяльність, як у теорії, так і в практиці цієї сфери. В системі соціальної роботи дослідницька діяльність є невід'ємним компонентом і забезпечує адекватну соціальному замовленню, суспільства розробку цільових комплексних програм та проектів соціального захисту населення, проектування і впровадження регіональних моделей соціальних закладів та служб, розвиток технологій соціальної роботи з різними категоріями населення тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Закономірності розвитку соціальної роботи як науки і професійної діяльності вивчають В. Васильєв, І. Звєрєва, І. Козубовська, О. Карпенко, М. Лукашевич, І. Мигович, В. Поліщук, Т. Семигіна, Ю. Шапіро та ін. Окремі наукові підходи до формування готовності соціальних працівників до науково-дослідницької роботи досліджують Г. Адамс, Р. Аллан-Міерз, А. Баббій, Х. Графф, Л. Гуслякова, Р. Кулініченко, Т. Лейн, К. Марлоу, А. Панов, М. Пейн та ін. Проте досі не розкрито і чітко не окреслено дослідницькі ролі соціального працівника під час реалізації професійних функцій.

Мета статті (постановка завдання). Виокремлення та аналіз дослідницьких ролей, які виконує соціальний працівник у процесі професійної діяльності.

Результати дослідження. Вивчення дослідницьких ролей соціальних працівників передбачає аналіз окремих взаємопов'язаних елементів у структурі соціальної роботи, яким притаманне специфічне дослідницьке навантаження. Як зазначають вчені Є. Тонков, Н. Сердюкова та ін., соціальна робота – це діалектичне поєднання двох видів діяльності – регламентованої і пошуково-дослідницької, які нерозривно пов'язані між собою і підсилюють одна одну. У цій сукупності відбивається своєрідність системного характеру соціальної роботи, оскільки соціальний працівник «не тільки досліджує той чи інший процес, явище, але й втілює його в практику, будучи творцем власної дослідницької ідеї» [1, с. 11]. В цьому випадку творчий, пошуково-дослідницький характер носить і акт вирішення виробничого завдання, і сам процес втілення цього рішення [2, с. 42].

Варто відзначити, що окремі компоненти дослідницької діяльності наявні в усіх підсистемах соціальної роботи – під час безпосередньої соціальної роботи з клієнтами; в процесі адміністративно-управлінської роботи на різних рівнях соціального обслуговування; під час здійснення інформаційної,

методичної, навчальної і просвітницької діяльності. Так, узагальнення прогресивного досвіду сприяє зміні технологій соціальної роботи, які в свою чергу, впливають на організаційно-управлінські перетворення. Інновації на організаційному рівні соціальної роботи призводять до прямої трансформації в практичній соціальній роботі, наприклад, в частині введення нових форм, методів і засобів соціальної роботи. Таким чином, продуктом науково-дослідницької роботи виступають нові знання про причини соціальних аномалій, нові технології вирішення соціальних проблем, розвиток раніше невикористаних ресурсів індивіда і соціуму. Тобто, все те нове в діяльності, що допомагає успішному вирішенню проблем, які постають перед соціальною роботою.

Досліджуючи характерні риси дослідницької діяльності соціальних працівників Г. Гріннелл, В. Загвязінський, В. Полонський, В. Сластьонін та ін., виокремлюють наступні: оперування спеціально виділеними з реальної соціальної дійсності об'єктами (соціальна проблема); паралельне вивчення соціальної проблеми з двох позицій: дослідної та практико-перетворювальної, причому цілі першої підпорядковані другій; цілеспрямованість і систематичність у використанні спеціальних засобів і методів діяльності; фіксація її результатів за допомогою спеціально створених символічних і логічних засобів; попередня методологічна, теоретична та методична підготовка, необхідна для здійснення дослідницької діяльності.

Враховуючи вище означене, а також спираючись на праці Т. Дьячек, К. Марлоу та Р. Гріннела [3], можна виокремити такі дослідницькі ролі фахівців соціальної роботи: споживач знань, партнер досліджень, творець і розповсюджувач нових знань.

Роль споживача знань випливає з цільової установки професії, яка визначає вибір найбільш ефективних методів роботи та етичних зобов'язань соціального працівника перед споживачами послуг, професійним співтовариством і перед усією громадою. Виступаючи в цій ролі, соціальний працівник будує свою практичну діяльність з опорою на весь масив науково-обґрунтованої інформації, зафіксованої в наявних теоріях і наукових підходах, а також технологіях соціальної роботи. Виконання цієї ролі вимагає вміння встановлювати соціальний діагноз і оцінювати ресурси соціального закладу: власні можливості клієнта і його соціального оточення; усвідомленого і цілеспрямованого відбору методів і засобів діяльності відповідно до сучасних теорій соціальної роботи; прогнозування перспектив розвитку життєвого шляху клієнта після припинення соціальної роботи з ним.

Наслідком виконання даної ролі є відбір технологій, методів і засобів соціальної підтримки, адекватних соціальній проблемі конкретного клієнта, які забезпечують її ефективне вирішення. У зв'язку з цим саме виконання ролі споживача знань, на нашу думку, відображає реалізацію принципу адресності – базового принципу соціальної роботи.

У ролі партнера досліджень соціальний працівник об'єднується з тими, хто має спільні з ним цілі в професійному розвитку та розділяє етичну відповідальність за це. Партнером з досліджень соціального працівника є його клієнти: представники професійного співтовариства (колеги по роботі, співробітники інших соціальних закладів); члени академічного середовища, які здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців; наукові співробітники, котрі працюють у системі галузевих науково-дослідних установ, науково-методичних центрів, інститутів підвищення кваліфікації кадрів соціальної сфери; члени громадських організацій і рухів соціального спрямування.

Виконуючи роль партнера досліджень соціальний, працівник виступає як повноправний член колективу, який реалізує певний дослідницький проект. Для цього він повинен володіти теорією і методологією соціальної роботи та суміжних з нею наук: (соціології, психології та ін.); мати навички застосування різноманітних методів теоретичного та емпіричного дослідження; вміти реалізувати їх у власній дослідній діяльності; продуктивно взаємодіяти з іншими членами дослідницького колективу. Продукт його діяльності пов'язаний з певними етапами дослідження, учасником яких він є, і може виражатися, наприклад, у зборі та узагальненні наукових фактів, емпіричної перевірки (через власну практику) інноваційних форм, методів і засобів соціальної роботи. Ми вважаємо, що виконання цієї ролі випливає з низки принципів соціальної роботи, зокрема, соціального реагування, максимізації соціальних ресурсів, профілактичної спрямованості соціальної роботи.

Під час двосторонніх відносин «соціальний працівник – клієнт» останній повинен бути спрямований на самостійне прийняття рішення (Б. Шапіро). З огляду на специфіку соціальних проблем клієнта, як зазначає А. Сорвіна [4], фахівець таким чином формує в нього вміння не просто справлятися з проблемами, але і збагачуватися новим досвідом подолання складної ситуації. Тобто, соціальний працівник «проводить» клієнта по всіх щаблях аналізу проблеми, вибору мети для зміни ситуації, побудови техніки вирішення проблеми, виступаючи по відношенню до нього в ролі партнера дослідження.

Найчастіше практикується застосування двох моделей партнерства: всі етапи дослідження (від формулювання дослідницького задуму до написання звіту, статті, методичних розробок, впровадження в практику) виконуються одним і тим же дослідним колективом без залучення інших учасників; склад дослідницької групи «рухливий», на різних етапах досліджень до нього залучаються соціальні працівники різної компетенції, іноді – волонтери та ін. Саме в цій моделі відносин, при якій об'єднуються зусилля соціальних працівників та інших практиків, перенесення дослідницьких розвідок у практику є більш ефективним (М. Бомбік, К. Марлоу, М. Ротері, Р. Томлісон та ін).

Симбіоз зусиль фахівців і партнерів дослідницької діяльності має низку переваг: він забезпечує розвиток теоретичного базису професії і її технологічного інструментарію; полегшує пошук джерел фінансування, наприклад, за рахунок грантів [5, с. 29];

дозволяє впроваджувати результати передового досвіду та інновацій в роботу соціальних закладів і служб.

Найбільш поширеними формами партнерства є: спільна дослідницька діяльність практичних працівників, які працюють з ідентичними групами клієнтів і вирішують подібні дослідницькі завдання; колективна організація конференцій, зборів, симпозіумів, читань, майстер-класів та ін., в процесі яких обговорюються досягнення в галузі соціальної роботи; залучення колег в якості наукових і практичних експертів при оцінюванні отриманих результатів. Особливу роль тут відіграють професійні асоціації та громадські організації, які включають представників соціальної сфери різних регіонів чи країн. Як засвідчує досвід, партнерство буде плідним тільки в тому разі, коли всі учасники наукової комунікації «говорять однією мовою» – для цього вони повинні функціонувати в єдиному дослідницькому середовищі.

Роль творця і розповсюджувача знань соціальний працівник виконує в тому разі, коли він самостійно, спираючись на прийняту в науковому співтоваристві методологію, здійснює науковий пошук, досягає нових позитивних результатів та інформує про це своїх колег. У трактуванні Р. Гріннелла, М. Ротері і Р. Томлісона роль творця нових знань відображає ідею про відповідальність в ініціюванні інтенсивної та постійної діяльності з розвитку ефективних практичних методів соціальної роботи.

Роль творця і розповсюджувача нових знань передбачає, що соціальний працівник самостійно виділяє будь-яку дослідницьку проблему, актуальну для професійного співтовариства, складає програму дослідницького проекту і реалізує її (самостійно або як керівник дослідницької групи), узагальнює отримані результати і поширює їх у професійному середовищі. Продуктом діяльності є нові узагальнені знання про явища, зв'язки та відносини, які мають місце в соціальній сфері регіону, конкретного соціуму тощо. У нашому розумінні, виконання даної ролі забезпечує реалізацію принципу прогресивного розвитку соціальної роботи як науки і практичної діяльності.

Роль творця нових знань здійснюється тими соціальними працівниками, які беруть участь в напрацюваннях і використанні передового досвіду. Характеризуючи його, В. Загвязінський підкреслює, що цей досвід буває різним. Це і кращий досвід, який пропонує можливо не оптимальне, але більш ефективне в порівнянні з наявними способами, вирішення проблеми. Він пов'язаний з раціоналізацією і модернізацією засобів і підходів, їх творчим і гнучким використанням. Також це може бути дослідницький досвід, у якому особливо цінним є новаторство. Поширення знань може виражатися в написанні звіту про дослідження, який може бути представлений професійному співтовариству, зокрема, за допомогою сучасних засобів комунікації.

Для виконання даної ролі необхідна попередня ґрунтовна підготовка, яка полягає не тільки в отриманні освіти, але й в отриманні особистого досвіду дослідницької діяльності в професії. Оскільки кожна наступна дослідницька роль передбачає засвоєння попередніх, то ефективне виконання всіх трьох ролей виступає механізмом розвитку системи соціальної роботи на теоретичному й емпіричному рівнях її функціонування.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, успіх вирішення різноманітних завдань, які висуваються перед професійною діяльністю, може забезпечити тільки той соціальний працівник, який усвідомлює високу місію професії, у нього сформовані стійкі мотиви творчого розвитку, він володіє навичками дослідницької діяльності. Задля цього в процесі професійної підготовки необхідно сформувати готовність майбутніх соціальних працівників до постійного і самостійного оновлення, потрібного теоретичного підґрунтя за рахунок засвоєння нових знань. Виконання дослідницьких ролей є механізмом інтеграції дослідницької діяльності в практичну соціальну роботу.

Отримані результати не претендують на повне вирішення досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребує питання розробки моделі формування готовності майбутніх фахівців до науково-дослідницької діяльності.

Список використаних джерел

1. Тонков Е. Исследовательско-творческая деятельность учителя как фактор формирования профессионально-педагогической культуры / Е. Тонков, Н. Сердюкова. – Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998. – 120 с.

2. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин , Л. С. Подымова – М.: «Издат-во Магистр», 1997. – 224 с.

3. Дьячек Т. П. Исследовательские роли социального работника / Т. П. Дьячек // Социальная работа: опыт и перспективы: Материалы междунар. науч.-практич. конф. (Москва, 17-18 ноября 2000 г.). – М.: Социально-технологический институт МГУС, 2001. – С. 282 – 289.

4. Сорвина А. Социальная защита и социальная работа: проблемы взаимосвязи / А. Сорвина // Проблемы теории и методологии социальной работы. – М.: Социально-технологический институт, 2000. – С. 84 – 87.

5. Neuman W. L. Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches / W. L. Neuman. – Boston, Allyn and Bacon, 1997. – 560 p.

В статье проанализированы исследовательские роли социального работника, которые он выполняет в процессе профессиональной деятельности – потребитель знаний, партнер исследований, создатель и распространитель новых знаний. Обосновано, что роль потребителя знаний следует из целевой установки профессии, которая определяет выбор наиболее эффективных методов работы и этических обязательств социального работника перед потребителями услуг. Определено, что роль партнера исследований специалист по

социальной работе выполняет в процессе реализации определенного проекта как член исследовательского коллектива. Доказано, что роль создателя и распространителя знаний социальный работник осуществляет в процессе проведения им самостоятельного научного исследования и внедрения в практику его результатов.

***Ключевые слова**: социальная работа, научно-исследовательская деятельность, исследовательские роли, потребитель знаний, партнер исследований, создатель и распространитель новых знаний.*

In the article there are analyzed the research roles of social worker that he takes in the process of professional activity – consumer of knowledge, partner of research, creator and distributor of new knowledge. It is proved that the role of consumer of knowledge derives from the target set of profession that determines the choice of the most effective methods of work and ethical obligations of social worker to consumers of services. Performing of this role requires the ability to establish a social diagnosis and evaluate resources of social institutions, capabilities of client and his social environment; conscious and purposeful selection of methods and means of activity according to current theories of social work; forecasting the prospects of life's journey of client after termination of social work with him.

It is determined that the specialist of social work carries out that the role of partner of research in the process of implementation of the project as a member of the research team. For this, he must know a theory and methodology of social work and allied sciences (sociology, psychology, etc.); must have skills to use various methods of theoretical and empirical research; be able to implement them in their own research activities; productively interact with other members of the research team.

It is proved that social worker carries out the role of creator and distributor of knowledge while conducting his independent scientific research and implementation of its results into practice. To fulfill this role the previous preparation is required, which is not only in education but also in gaining personal experience of research in the profession.

It is established that the individual components of research activity available in all subsystems of social work - during direct social work with clients; during the management and administration work at different levels of social services; during information, guidance, training and educational activities.

The characteristic features of the research activity of social workers are determined: parallel study of social problem from two perspectives: research and practice-transforming, moreover the goals of the first are subordinated to the second; dedication and systematic use of special means and methods of operation; fixing the results using a specially created symbolic and logical means; previous methodological and theoretical training, that is necessary for the implementation of research activities.

***Key words**: social work, research and scientific activity, research roles, consumer of knowledge, partner of research, creator and distributor of new knowledge.*

УДК 373.3-051:378.046-021.68

Примакова Віталія Володимирівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
Херсонська академія неперервної освіти, м. Херсон

ҐЕНЕЗА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УКРАЇНІ

Стаття присвячена розгляду ґенези вітчизняної післядипломної освіти вчителів початкових класів у період другої половини XIX – початку XXI століття. У статті визначено основні етапи становлення та розвитку післядипломної освіти вчителів у період виникнення перших її форм у XIX столітті до початку XXI століття; схарактеризовано основні події зазначеного процесу; проаналізовано напрями й особливості діяльності закладів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів. Обґрунтовано періодизацію та охарактеризовано етапи розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні в окреслених хронологічних межах.

***Ключові слова:** післядипломна освіта, підвищення кваліфікації вчителів, виникнення, становлення та розвиток, професійний розвиток педагогів, періодизація розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів.*

Постановка проблеми. Проблема реформування освітньої галузі, основним принципом якого має стати забезпечення ефективності навчання протягом усього життя, на сучасному етапі розвитку українського суспільства набуває особливої актуальності. Нині тривають пошуки механізмів ефективної організації навчально-виховного процесу початкової школи, пропонуються нові концепції, тому в системі післядипломної освіти педагогічних працівників особливе місце відведено підвищенню кваліфікації вчителів початкових класів. Орієнтація авторів цих концепцій на зарубіжний досвід може призвести до нівелювання вітчизняних здобутків минулого в діяльності ланок освітньої галузі. Відтак результати ретроспективного аналізу розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів можуть стати орієнтиром для ухвалення остаточних рішень щодо сучасних новацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми неперервної освіти останнім часом привертають усе більшу увагу представників вітчизняної наукової думки. Теоретико-методологічні засади розвитку системи підвищення кваліфікації висвітлено в працях І. Жорової, А. Зубка, А. Кузьмінського,

Н. Протасової, М. Фіцули та ін. Особливу увагу приділяють нині українські вчені вивченню й екстраполяції конструктивного історико-педагогічного досвіду в діяльність сучасної галузі неперервної педагогічної освіти. Це праці істориків педагогіки: Л. Березівської, С. Крисюка, В. Кузьменка, Л. Сігаєвої, О. Сухомлинської та ін., зміст яких став вагомим підґрунтям для наших висновків. Водночас аналіз науково-педагогічної літератури, попри наявність ґрунтовного масиву напрацювань з проблеми, дав змогу констатувати обмежену кількість публікацій стосовно розбудови післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні. Вивчення ґенези післядипломної педагогічної освіти, ретроспективний аналіз її розвитку сприятиме виокремленню прогресивних ідей розбудови галузі для подальшого її функціонування.

Мета статті: розглянути ґенезу післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні та виокремити етапи її становлення і розвитку.

Результати дослідження. Тривалий час післядипломну освіту розглядали як контаміновану складову професійно-педагогічної, особливо на етапі її становлення. Виникнення первинних форм післядипломної освіти вчителів в Україні пов'язують з серединою XIX століття. Тогочасні державотворці та керівники освітньої галузі не визнавали потенціалу поодиноких заходів, що періодично проводилися під впливом ідей прогресивних педагогів задля професійного розвитку фахівців. Цей період в історії вітчизняної освіти залишив спадщину унікального досвіду з розвитку педагогічної майстерності вчителів, приклади високих вимог тогочасного суспільства до особистості педагога.

Аналіз досліджень з питань підготовки педагогів до професійної діяльності засвідчив, що педагогічні інститути, дворічні педагогічні курси при університетах, кількість яких почала поступово збільшуватися з середини XIX століття, випускали вчителів початкової школи з мінімальним рівнем фахової готовності. У розбудові ж педагогічної освіти ці заклади відігравали важливу роль, адже надавали послідовного характеру професійному становленню вчителів початкових класів і подальшому їхньому розвитку.

Післядипломна освіта вчителів тоді характеризувалася появою таких форм професійного розвитку педагогів, як регіональні вчительські з'їзди, короткотермінові курси; педагогічні товариства, на яких обговорювалися проблемні дидактичні й методичні питання [5]. Їх організовували епізодично, що не давало змоги великій кількості педагогів брати в них участь. Водночас їх проведення стимулювало вчителів до самоосвіти.

Другу половину XIX століття пов'язують з організацією перших педагогічних курсів тривалістю 4-6 тижнів, наданням офіційного дозволу Кабінету Міністрів на проведення учительських з'їздів, пізніше – короткотермінових курсів для вчителів [1]. Отже, увагу уряду стали періодично привертати проблеми професійного вдосконалення вчителів початкової школи. Проте проведення спеціальних заходів продовжували ініціювати педагоги-класики В. Вахтеров, М. Пирогов, К. Ушинський, які особливого значення надавали обміну професійним досвідом учителя з колегами, самоосвіті педагога.

Поступово набували систематичності і такі форми роботи з учителями: співбесіди вчителів земських та міських шкіл; взаємовідвідування уроків вчителями інших початкових шкіл, спеціально запрошених для цього до гімназій та семінарій; педагогічні читання; екскурсії, створення педагогічних музеїв, виставок [6]. Деякі з цих форм стали згодом популярними та застосовувалися в межах міжкурсового періоду сучасного постдипломного навчання вчителів.

Значно вплинули на розбудову ідей про необхідність удосконалення педагогічної майстерності вчителів погляди видатних вітчизняних науковців, педагогів-просвітителів Західної України кінця XIX – початку XX століть: В. Барвінського, А. Волошина, О. Духновича, О. Партицького, О. Поповича, Ю. Романчука, Ю. Федьковича та ін. Праці цих представників педагогічної думки тривалий час, особливо в радянський період, несправедливо замовчувалися, а іноді фальсифікувалися представниками офіційної педагогіки. Отже, перманентні тогочасні політичні процеси щодо пригнічення українців західного регіону негативно впливали на загальний стан розвитку освіти [2].

Таким чином, характерною ознакою розвитку освіти XIX століття стало зародження ідей про необхідність професійного розвитку вчителів упродовж педагогічної діяльності. До початку XX століття тривав пошук форм, відбувалося зародження змісту майбутньої післядипломної педагогічної освіти [9]. Після політичних подій 1917 року почалася розбудова вітчизняної освітньої галузі на території Української народної республіки, пізніше – Української Радянської соціалістичної республіки, що входила до складу СРСР. Незважаючи на суперечливий характер розвитку нашої держави в радянську добу, варто відзначити, що майже з перших років її створення увагу було зосереджено на проблемах розвитку народної освіти та вирішенні нагальних питань, що виникали у зв'язку з цим.

Період 1917-1920 рр. в Україні був надзвичайно складним і суперечливим. Відомий дослідник тих часів С. Сірополко вказував на негативний вплив кількох змін влади (від лютневої революції 1917 р. до кінця листопада 1920 р.) на розвиток педагогічної освіти в Україні [12, с. 467]. Однак розвиток шкільництва й педагогічної освіти в означений період не припинявся. Потужні тогочасні перетворення, хоча й не спричинили вияву безпосередньої уваги до розбудови напряму вдосконалення кваліфікації вчителів, однак, вплинули на неминучість появи методичної служби у новоствореній державі, прискоривши розвиток вітчизняної освіти загалом.

Проблеми професійного зростання вчителів було актуалізовано на етапі розбудови шкільної системи освіти в Українській радянській соціалістичній республіці в 1920-і роки XX століття. Вітчизняні дослідники (Л. Березівська, А. Кузьмінський, В. Кузьменко, Л. Лузан, Ю. Чирва) визначали ці роки в історії України часом витіснення з політичної арени:

попереднього українського уряду, Директорії; установлення радянської форми державності із запровадженням за зразком РСФРР першої Конституції УРСР; упровадження «воєнного комунізму»; інтеграції радянських республік у союз [9].

Тогочасне збільшення кількості початкових шкіл викликало потребу в негайному їх забезпеченні педагогічними кадрами. Учителі початкової школи, яких залучали до роботи, часто не мали педагогічної освіти, а іноді навіть уявлення про специфіку діяльності. Докваліфікація працівників здійснювалася на педагогічних курсах при учительських інститутах. За таких умов розбудова освітньої системи в Україні вимагала організації діяльності не стільки з підвищення кваліфікації вчителів, скільки з надання їм базових теоретичних знань та вироблення елементарних фахових умінь.

На початку 20-х років ХХ століття для широкого охоплення педагогічною підготовкою вчителів було організовано губернські методкомісії, окружні навчально-методичні комісії, територіальні педагогічні об'єднання, районні методичні бюро, шкільні об'єднання фахівців початкових класів. Наприкінці ж цього десятиріччя на території України в основному завершилось оформлення і зміцнення методичних органів на місцях [9]. Основними формами роботи з учителями стали колективна гурткова робота в межах закладу (методичні об'єднання), семінари. Однак таке навчання не було системним і масовим.

Для загальноосвітніх закладів характерним тоді було упровадження комплексних програм у роботу політехнічних шкіл. Наркомпросом уперше було ухвалено навчальний план для такої школи на 1920/1921 н.р. Згідно з планом, скасовувалося викладання Закону Божого, церковної історії, співів, церковнослов'янської мови, вивчення латинської мови оголошувалося не обов'язковим. Натомість було введено такі обов'язкові навчальні предмети, як українська мова і література, історія та географія України [3]. Почали виникати ідеї щодо організації діяльності, спрямованої на підготовку вчителів до роботи в новій соціалістичній школі.

У той період І. Арямов, Г. Гринько, Г. Дубровин, Є. Мединський, С. Шацький були серед перших, хто наголошував на важливості належної професійної підготовки вчительства та курсової форми вдосконалення їхньої кваліфікації [9]. Отже, у період становлення народної освіти в Радянській Україні ця проблема набувала актуальності, однак вирішувалася не завжди прийнятними шляхами.

Одним із перших законопроектів Ради Народних Комісарів УРСР був декрет «Про навчальну повинність працівників соціального виховання» (18 лютого 1921 р.), згідно з положеннями якого всі працівники віком до 40 років були зобов'язані пройти перепідготовку на спеціальних курсах терміном у шість місяців з метою засвоєння обов'язкового мінімуму педагогічних знань і політичної грамоти [8]. Це була перша спроба уряду забезпечити обов'язковість проходження курсової підготовки вчителями.

У матеріалах публікації П. Парибока «Методы курсовой работы с педагогами» (1930 р.) зазначено, що підвищення кваліфікації вчителів водночас з їх політичною перепідготовкою здійснювалося тоді під час семінарів, занять фахових гуртків, де педагоги опановували як теоретичними знаннями, так і практичними вміннями й навичками роботи з урахуванням типу школи – сільської чи міської. За основу ж брався єдиний підхід до перепідготовки педагогів, де застосовувався метод колективного опрацювання матеріалу в поєднанні з обов'язковою індивідуальною роботою кожного вчителя. Підсумки комплексної діяльності підбивали під час районних (окружних) конференцій та обміну досвідом [7]. Поширеною формою підвищення кваліфікації тоді стало і стажування працівників на базі перспективних освітніх установ: будинків освіти, педагогічних технікумів, інститутів народної освіти тощо. На жаль, це більше стосувалося вчителів-предметників; участь у таких заходах учителів початкових класів не вважалася настільки важливою, щоб надати їй масового характеру, підвищення їхньої кваліфікації продовжувало обмежуватися епізодичними заходами у школах, пізніше – при райпедкабінетах.

Ситуація покращилась у 30-і роки минулого століття. Післядипломну педагогічну освіту вчителів початкових класів тоді забезпечували центральні, міжокружні, окружні та районні курси й семінари тощо [11]. Райпедкабінетами розроблялися навчальні плани і програми з підвищення кваліфікації, що торкались важливих теоретичних, методичних і практичних питань. Уже простежувалася тенденція до поступового визначення змісту підвищення кваліфікації, створення й функціонування мережі навчальних закладів і установ, організації форм роботи з підвищення кваліфікації, спрямування об'єднання курсової підготовки із самоосвітою. Однак була очевидною і фактична відсутність комплексного та системного характеру такої діяльності.

Варто уточнити, що до 1939 року на українських землях функціонували дві істотно відмінні між собою системи педагогічної освіти, які все ж прагнули одного – створення і розбудови української національної освіти й педагогіки; забезпечення навчальних закладів кваліфікованими педагогічними кадрами [4]. Проблема підготовки та професійного розвитку вчительства в Західній Україні, яка в ці роки знаходилася під владою інших держав, була досить актуальною. Майбутніх учителів тут готували семінарії, у навчальних планах яких через політику уряду майже не передбачалося вивчення української мови й літератури, історії, географії та культури народу. Водночас особливістю цього регіону було позитивне ставлення до вивчення релігії, визначення ролі цього предмета в підготовці педагогів, формуванні у населення західних земель духовності.

Основною ж проблемою в освіті Української РСР залишалось тоді забезпечення початкових шкіл педагогічними кадрами. З огляду на велику кількість учителів початкових класів без належної освіти, держава тривалий час орієнтувалася на докваліфікацію фахівців. Оскільки напередодні 30-х років ХХ століття поширення набула заочна освіта вчителів, а освітня галузь мала за

короткий термін підготувати методично грамотних та ідейно зрілих педагогів, змінився вектор підготовки з набуття елементарних знань на напрям удосконалення кваліфікації дипломованих спеціалістів, що пізніше став розглядатись як післядипломна освіта.

До структури методичної служби Української РСР тоді входили районні відділи народної освіти, райпедкабінети, райметодкомісії, райбази, методкущі, опорні школи, діяльність яких регламентувалася відповідними положеннями [9]. Ці установи покликані були розв'язувати теоретичні, практичні шкільні проблеми; надавати методичну допомогу вчителям, контролювати їхню діяльність, відстежувати вчасне і сумлінне виконання наказів, директив.

Створення в лютому 1939 року перших в Україні обласних інститутів удосконалення вчителів у містах Київ і Харків [10], а в березні того ж року – в решті областей України прискорило процес системного підвищення кваліфікації вчителів початкових класів. Ці заклади пропонувалося створювати шляхом реорганізації обласних методичних кабінетів із підпорядкуванням обласним відділам народної освіти. Тоді більш масового характеру набували короткотермінові курси, семінари, практикуми, лекції-консультації, науково-педагогічні конференції з поширення педагогічного досвіду кращих учителів.

Діяльність освітніх закладів і установ, спрямованих на розв'язання проблем із підвищення й удосконалення кваліфікації педагогічних кадрів було припинено під час Великої вітчизняної війни (1941-1945 рр.). Однак варто відзначити, що вже, починаючи з 1943 року, було затверджено низку державних документів (наказів, постанов), що поновлювали у звільнених областях країни роботу освітньої галузі, регламентували діяльність її ланок, підкреслюючи цим значення системи народної освіти для повноцінного існування та розвитку держави.

У повоєнні роки перед країною постали не менш важливі завдання. За короткий термін було відбудовано зруйновані школи, проведено загальний облік дітей шкільного віку, розгорнуто комплектування шкіл учнями для забезпечення повного охоплення дітей навчанням. Окреслені проблеми було розв'язано тільки наприкінці 40-х років XX століття, що засвідчив аналіз архівних матеріалів [9].

Поступово система вибудовувалася, ускладнювалася, удосконалювалася. Трансформація її мети і завдань, зміни в структурі та методології, поступове розширення функцій і напрямів діяльності спричинили появу продуктивних форм організації системи, характерних для періоду від другої половини XX до початку XXI століття. У цей період уже яскраво простежувалася специфіка розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні, що дало змогу виокремити його етапи.

Перший етап (1948-1970 роки – формувальний**)** – формування змісту післядипломної освіти вчителів початкових класів, що відбувався водночас з формуванням вітчизняної системи підвищення кваліфікації вчителів після затвердження положень про його обов'язковість та систематичність**.** Цей етап містить два підетапи: 1.) 1948-1963 рр., пов'язано з нарощенням емпіричного досвіду організації підвищення кваліфікації в повоєнні роки; 2). 1964 – 1970рр. – вдосконаленням кваліфікації вчителів початкових класів у період освітніх нововведень.

Другий етап (1971-1990 роки – теоретико-реформаційний) – теоретизації змісту підвищення кваліфікації вчителів початкових класів та відповідної переорієнтації та перепідготовки вчителів в умовах освітніх змін: 1.) 1971-1983 рр. – характеризує зміни у змісті і методології підвищення кваліфікації вчителів, зумовлені переходом початкової школи на трирічний термін навчання; 2.) 1984-1990 рр. – спроби реформування освітньої галузі і суттєві зміни в початковій шкільній ланці освіти та післядипломній перепідготовці її працівників.

Третій етап (1991 – 2012 роки – модернізаційний) – розбудови післядипломної освіти вчителів початкових класів як складової структури неперервної освіти України: 1.) 1991-2001 рр. – визначається загальними трансформаційними процесами в післядипломній педагогічній освіті України перших років незалежності; 2.) 2002 – 2012 рр. – реконструкцією змісту і методології післядипломної освіти вчителів початкових класів в умовах інноваційних освітніх перетворень.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми, архівних джерел, нормативно-правових документів дав змогу визначити етапи генези післядипломної освіти на території України. На основі вивчення джерельної бази період становлення післядипломної педагогічної освіти було умовно розподілено на етапи: від зародження ідей про важливість професійного розвитку вчителів до середини XIX століття; етап пошуку і виникнення первинних форм професійного зростання вчителів (із середини XIX до початку XX століття); створення сприятливих умов для становлення і подальшого розвитку післядипломної освіти вчителів (1917 – 1947).

Упродовж наступних десятиліть функції закладів розширювались, можливості для професійного вдосконалення педагогів зростали, змінювались вимоги до рівня освіченості учнів в Україні та професіоналізму освітян. Проте основу системи післядипломної освіти вчителів, яка безперечно була необхідною і мала потужний потенціал, що підтвердилося тривалістю ефективного використання установлених тоді форм покращення фахової підготовки педагогів, було закладено в 40-і роки XX століття, які пов'язуємо з початком розвитку системи.

Засобами генетичного аналізу й антропологічного підходу нами було простежено еволюцію напрямів: від сукупності заходів з метою надання особі вчителя початкових класів відповідної кваліфікації, диплома (на етапі становлення методичної служби) до діяльності з підвищення і вдосконалення їхньої педагогічної майстерності, пізніше – сформованості системи післядипломної освіти та в перспективі – забезпечення якісної неперервної освіти фахівців. Конструктивним на всіх етапах вважаємо те, що основні напрями роботи системи підвищення кваліфікації, визначені ще на

початку їх діяльності, зберігалися довгі роки й ефективно діють сьогодні. Проте маємо визнати, що виконання певних видів діяльності часто носило формальний характер; це було зумовлено незадовільними умовами функціонування закладів.

Подальші дослідження історії розвитку української післядипломної педагогічної освіти вважаємо потрібними передусім для розуміння її нинішнього стану й прогнозування напрямів подальшого функціонування. Тому аналіз цього історичного процесу варто зорієнтувати на пошуки зв'язку минулого з сучасністю, адже усвідомлення й урахування виявлених тенденцій дозволить визначити шляхи вдосконалення розвитку неперервної освіти в Україні майбутнього.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Березівська Лариса Дмитрівна. – Київ, 2009. – 505 с.
2. Вдович С. М Розвиток ідей гуманної педагогіки на західноукраїнських землях (кінець 19 – початок 20 століття) / С. М. Вдович // Культура України, філософія та гуманітарна проблематика в навчальному процесі у вищій та середній технічній школі. – Львів, 1995. – С. 42–43.
3. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Україні (1917–1965) / М. С. Гриценко. – Київ : Рідна школа, 1966. – 260 с.
4. Завгородня Т. К. Підготовка вчителів для української народної школи Галиччини (1919–1939 роки): монографія / Т. К.Завгородня ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Плай, 1999. – 135 с.
5. Історія педагогіки / За ред. М.С. Гриценка. – К.:Вища шк., 1973. – 447 с.
6. Мединський Є. М. Братські школи України і Білорусії в XVI–XVII ст. : навч. посіб. / Є. М. Мединський. – Київ : Рад. шк., 1958. – 210 с.
7. Методы курсовой работы с педагогами / Под ред. П. М. Парибока. – М. : Работник просвещения, 1930. – 136 с.
8. Политподготовка учителей в 1923 году. – Харьков : Изд-во Укрбюро Роботпрос, 1927. – 15 с.
9. Примакова В. В.Післядипломна освіта вчителів початкових класів в Україні: ґенеза та перспективи: монографія / В. В. Примакова. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – 320 с.
10. Про організацію обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів в Київській і Харківській областях : наказ № 1203 від 21 лютого 1939 року // Збірник наказів і розпоряджень народного комісаріату освіти УРСР. – Київ, 1939. – № 7. – С. 9.
11. Сігаєва Л. Є. Система підвищення кваліфікації вчителів в Україні в 20–30 роки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сігаєва Лариса Євгеніївна. – Київ, 1998. – 248 с.
12. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – Київ : Наук. думка, 2001. – 912 с.

Статья посвящена рассмотрению генезиса отечественного последипломного образования учителей начальных классов в период второй половины XIX - начала XXI века. В статье определены основные этапы становления и развития последипломного образования учителей в период возникновения первых ее форм в XIX веке и до начала XXI века; охарактеризованы основные события указанного процесса; проанализированы направления и особенности деятельности учреждений повышения квалификации учителей начальных классов.

Обоснованно периодизацию и охарактеризованы этапы развития последипломного образования учителей начальных классов в Украине в определенных хронологических рамках.

Ключевые слова: *последипломное образование, повышение квалификации учителей, возникновение, становление и развитие, профессиональное развитие педагогов, периодизация развития последипломного образования учителей начальных классов.*

The article is devoted to the research of the home country primary school teachers' postgraduate education development during second half of XIX century – beginning of XXI century. The article refers to the preconditions of the formation and development of postgraduate education teachers in the first period of its forms, from the XIX to the early XXI century, characterized by key milestones in this process, analyze trends and features of the educational institutions to improve the skills of primary school teachers in this period.

It has been revealed that the postgraduate education formation at the territory of Ukraine conventionally covers the period starts with ideas about teachers' professional development origins; search and appearance of the teachers' professional initial forms growth leading to the favorable conditions for teachers' postgraduate education development (till 1947). The Ukrainian primary school teachers' postgraduate education development stages and periodization have been grounded and characterized for the mentioned above period. Working out division into the periods of development of postgraduate education of teachers of primary forms in Ukraine, we took into account divisions into the periods of pedagogical thought Ukraine of O.Suchomlins'ka, of Ukrainian pedagogical science of O.Adamenko, of reforming of school education in Ukraine of the XX-th century of L. Berezivs'ka, of development of Ukrainian pedagogical press S. Loboda, where it was determined the main tendencies of development of education on the base of analysis of pedagogical conceptions, views of prominent Ukrainian pedagogues and outstanding figures of education of the mentioned period.

The reason of changes of every of offered periods that were caused by definite internal peculiarities of activity of mentioned systems was conditioned by positive and negative tendencies of development of postgraduate education of teachers

of primary forms in Ukraine. Their definition and taking into account in projecting, renovation and further development of content of postgraduate pedagogical education of professionals will permit to guarantee state and society by highly skilled personnel, which corresponds to contemporary demands and tries to have creative professional and individual perfection.

***Keywords**: graduate education, teacher training, the period of formation and development, professional development of teachers; development periodization of the primary school teachers' postgraduate education.*

УДК 378"192-196(477)

Скляренко Інна Юріївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Київська державна академія водного транспорту
імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного, м. Київ

РОЛЬ І МІСЦЕ ВИРОБНИЧИХ ПРАКТИК У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ ЗАЛІЗНИЦЬ У 20-60 Р.Р. ХХ СТОЛІТТЯ

У статті представлено роль і місце виробничих практик у професійній підготовці фахівців для українських залізниць у 20-60 р. ХХст. Організація роботи в майстернях та в ході проходження практики у середніх навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення поступово (до другої половини ХХ століття) набула системного характеру, що створило сприятливі умови для розвитку теорії і практики виробничого навчання. Його головними рисами було чітке визначення кваліфікації та вимог до практики, деталізація ходу виконання кожної роботи (алгоритм виконання операцій), послідовне оволодіння навичками кожної професійної дії, підготовка до застосування набутих умінь і навичок в реальних умовах майбутньої професійної діяльності.

***Ключові слова:** виробничі практики, формування практичних умінь і навичок, літні практики на виробництві, готовність до кваліфікованого виконання технологічного процесу.*

Постановка проблеми дослідження. Проблема виробничих практик є актуальною у змісті професійної підготовки фахівців середньої ланки для Міністерства шляхів сполучення. Застосування форм і методів виробничого навчання залежало від змісту, характеру робіт на транспорті, складу і рівня підготовки учнів середніх залізничних навчальних закладів, наявності навчально-матеріальної бази тощо. Професійна спрямованість навчальних практик підкреслювалася місцем її проходження – реальним виробництвом, тобто тією сферою, в якій передбачалася практична діяльність. Процес навчання тісно пов'язаний з технологією виробництва на залізничному транспорті, не завжди відповідав навчальній програмі відомчих навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення, що зумовлювало певні труднощі і вимагало узгодженої організації виробничого навчання та використання відповідних методів.

Мета статті полягає у розкритті значення і місця виробничих практик у професійній підготовці фахівців середньої ланки в історичному та методичному аспектах, визначенні кваліфікації та вимог до практики, деталізації ходу виконання кожної роботи (алгоритм виконання операцій), послідовного оволодіння навичками кожної професійної дії, підготовки до застосування набутих умінь і навичок в реальних умовах майбутньої професійної діяльності.

Результати дослідження. Окрім теоретичної підготовки, яка характеризувалася яскраво вираженим професійним спрямуванням, вагомою складовою процесу підготовки працівників транспорту було *виробниче навчання,* яке передбачало формування практичних умінь і навичок, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків у такій складній та багатофункціональній галузі, як залізничний транспорт. З метою узгодження вимог до організації виробничого навчання, починаючи з 20-х р.р. ХХ століття, розроблялися виробничі кваліфікаційні характеристики техніків і робітників всіх спеціальностей і кваліфікацій, де зазначалося, якими знаннями, вміннями і навичками мали володіти випускники навчальних закладів. Формуванню системи вмінь і навичок сприяла чітка система організації навчання, що передбачала: спочатку набуття початкових умінь і навичок роботи в навчальних майстернях, після чого їх вдосконалення і розвиток на виробництві під час проходження практики. З огляду на необхідність забезпечення безпеки діяльності учнів на транспорті така система, на нашу думку, була абсолютно виправданою. У цей період виробниче навчання передбачало реалізацію *чотирьох основних технологій* (в той час називалися «системами»), а саме: *предметної* або виготовлення цілісних виробів, що передбачала організацію навчання в ході виготовлення учнем закінченої деталі; *операційної*, за якої учні вправлялися у виконанні окремих важливих процесів і прийомів, типових для відповідної транспортної спеціальності; *тренувальної*, що передбачала автоматизацію виробничих рухів та вмінь у процесі їх постійного повторення (тренування) і була розроблена Центральним інститутом праці (ЦІП); *комбінованої*, що характеризувалася використанням попередніх технологій (як правило, спочатку тренування за методом ЦІП, потім виконання окремих виробничих операцій, потім - перехід до виготовлення конкретних виробів та деталей) [2, с.261].

Застосування у системі підготовки робітників транспорту всіх чотирьох систем засвідчує прагнення інженерно-педагогічних працівників поєднати виробниче навчання з вивченням теоретичних, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін в єдину систему, принципом якої є поступове ускладнення операцій, робіт, виробів. Зазначене реалізувалося в контексті

активного трудового виховання учнів технічних залізничних навчальних закладів шляхом залучення їх до соціалістичних змагань, руху ударників, конкурсів на звання кращого у професії, комуністичних суботників тощо. Головним засобом трудового виховання декларувалося особливе соціалістичне ставлення до праці.

Зміст виробничої практики як обов'язкової і важливої складової організації навчально-виховного процесу в середніх відомчих навчальних закладах шляхів сполучення визначався такими основними положеннями: *по-перше,* вона мала чітко окреслену ціль, що відповідала обраній кваліфікації (визначення спеціальних умінь і навичок, прийомів виробництва, якими мав оволодіти учень визначеної транспортної професії); *по-друге,* передбачала використання такого прийому, як поділ, деталізація виробничого процесу, дій на окремі складові з метою доведення до автоматизму виконання необхідних виробничих рухів; *по-третє,* її успішність визначалася ступенем підготовки кожного практиканта до практичної реалізації набутих умінь та вдосконалених у процесі виробничого навчання навичок у професійній діяльності.

Головною *метою проходження практики* безпосередньо на виробництві було визначено досягнення відповідного рівня готовності до кваліфікованого виконання складного та багато функціонального технологічного процесу на залізниці[8, с.4].

Особливу роль в організації виробничого навчання у навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення відігравали *літні практики на виробництві*, яким приділялася велика увага навіть у важкі роки громадянської та ІІ-ї світової війни. Так, у вересні 1920 року, незважаючи на вкрай складне соціально-економічне становище, НКШС затвердив «Загальне положення про проходження обов'язкової літньої практики на залізницях учнями технічних училищ НКШС». На території підрадянської України важливість стажування та практики у Наркоматі шляхів сполучення, визначалося, насамперед, Постановами РНК УСРР від 14.05 1923 року (було введено обов'язкове стажування на залізниці) та від 27.06.1923 року (проведення виробничої практики учнями технікумів). Для організації цього процесу при Укрголовпрофосі у вересні 1923 року було створено Центральну комісію з практики і стажування, а з нею – відповідні комісії як філії при наркоматах[9].

Плани і методика проведення практики і стажування розроблялися Методичним комітетом при відділі професійної освіти НКО УСРР та предметними комісіями навчальних закладів. Необхідну інформацію про необхідну кількість практикантів та зміст і види їх діяльності на залізниці надавалися відповідним підприємствами, організаціями, установами шляхів сполучення, які планували кошти на стажування за власними кошторисами (відповідно до того місця, де працювали учні). Так, у 1924-1925 роках було визнано необхідність у 1404 місцях для проходження практики на залізничному транспорті [8].

Цікавим є той факт, що у період НЕПу частина підприємств та установ, які перебували на госпрозрахунку, намагалися не брати практикантів та оплачувати їх роботу. Для подолання такого стану організації виробничого навчання була запроваджена політика примусового характеру, аж до покарання податковими санкціями.

Специфіка організації практики та стажування учнів середніх відомих навчальних закладів полягала у їх *подвійному підпорядкуванні* (Наркомат освіти та Наркомат шляхів сполучення) та *подвійному керівництві* (навчальний заклад і залізничне підприємство). Учні залізничних та транспортних навчальних закладів проходили практику в залізничних депо, транспортних агентствах тощо. До обов'язків залізниць було віднесено: створення умов для проходження практики; призначення досвідчених наставників; здійснення оплати праці майбутніх залізничників.

На навчання та проходження практики Наркоматом шляхів сполучення відводилися значні кошти. Так, у 1935 році всі без винятку учні залізничних технікумів та профшкіл були своєчасно розміщені в мережі залізниць на роботи, за якими здійснювалася оплата згідно з кошторисом підприємства (у технікумах – 3150 осіб, профшколах – 3705 осіб.

Проте існували і суттєві недоліки в організації виробничої практики на транспорті: на багатьох залізницях учні взагалі були позбавлені можливості вдосконалювати професійні вміння і навички виконання технологічного процесу з огляду на відсутність виробничого навчання; часто не здійснювалася оплата учнівської праці тощо. Освітні устави практично не здійснювали начально-методичного забезпечення цього процесу. Вимагало вдосконалення і керівництво практиками на залізничному транспорті. У зв'язку з цим було запроваджено нове положення про літні практики і розроблено низку детальних програм для різних транспортних спеціальностей, організовано систематичне керівництво практики як навчальними закладами (технікуми, профшколи), так і установами, підприємствами залізниці.

Можна стверджувати, що в організації та методиці виробничого навчання в середніх відомчих навчальних закладах шляхів сполучення в 30-і роки було досягнуто певного позитиву, а саме: виробнича практика на підприємствах стала обов'язковою; поступово долалися недоліки її проведення; було запроваджено курсове та дипломне проектування як завершальний етап теоретичного і практичного навчання; запроваджено чітке планування практики; розроблено часткові методики виробничого навчання за окремими спеціальностями.

Сам факт проходження виробничої практики на залізниці засвідчував певний рівень готовності учнів залізничних навчальних закладів до виконання професійних обов'язків, при чому: учні розподілялися на роботу, передусім, на транспорт (інколи це були місця проходження практики з огляду на те, що певні відомчі навчальні заклади були закріплені за залізницями); військове відомство надавало юнакам, що працювали у транспортній галузі, відстрочку по мобілізації до армії на три роки; випускники залізничних середніх

навчальних закладів мали, починаючи з 30-х років, підвищену зарплату і додаткові пільги (безкоштовний проїзд) [9].

Ці заходи у подальшому значно покращили стан справ на транспорті, сприяли підвищенню рівня організації виробничого навчання та проведення практик на підприємствах залізниці, які у відомчих навчальних закладах визнавалися важливою складовою підготовки кваліфікованих працівників та робітників масових професій. У тогочасних навчальних планах залізничних училищ на його реалізацію відводилося більш як 60% навчального часу, а в школах фабрично-заводського навчання – більш ніж 80%.

У роки Другої світової війни під час літніх канікул виробниче навчання та практика учнів і студентів відомчих навчальних закладів МШС практично замінювалися *трудовою діяльністю на залізницях*, де висувалися особливо суворі вимоги. За будь-яку провину чи порушення трудової дисципліни працівники залізниці (а весь персонал навчальних закладів також вважався працівниками залізниць) могли бути засудженими за кримінальною статтею. У 1943 році було опубліковано наказ народного комісара юстиції Союзу РСР і прокурора Союзу РСР «Про порядок притягнення до відповідальності працівників залізничного транспорту за злочини по службі, у зв'язку з Указом Президії Верховної Ради РСР від 15 квітня 1943 року» (№28-19 від 21 квітня 1943 р.) [5,6]. За цим наказом працівники залізниць (в тому числі і колективи навчальних закладів, і залучені до трудової діяльності учні, і студенти, які працювали на залізниці під час канікул) потрапляли під кримінальне законодавство: за прогул без поважних причин тривалістю до 2 годин, скоєний вперше – покарання згідно зі «Статутом про дисципліну робітників і службовців залізничного транспорту»; за прогул, скоєний не вперше до 2 годин, або ж уперше більш як на 2 години – притягувалися до кримінальної відповідальності за п. «в» ст. 193-7 Кримінального кодексу УРСР; за прогул більше як один трудовий день та самовільний вихід з підприємства чи установи – наступала кримінальна відповідальність як за дезертирство за п. «г» ст. 193-7 Кримінального кодексу.

Якщо військовий трибунал не визнавав за такою особою кримінальної відповідальності, то відбування покарання могли замінити на службу в штрафній роті (оскільки війна ще продовжувалася).

У післявоєнний час (на етапі технологізації) здійснювалися заходи щодо підвищення рівня виробничого навчання у транспортних навчальних закладах, які передбачали: зміцнення матеріальної бази майстерень, депо, установ та підприємств залізниць, де організовувалася практика учнів; розроблення навчальних планів, програм, методів і прийомів виробничого навчання на залізниці; впровадження часткових методик навчання окремими залізничним професіям та спеціальностям.

Можна стверджувати, що поступово створюється система виробничого навчання на транспорті, яка з невеликими змінами діяла в середніх залізничних навчальних закладах упродовж 20-60-х рр. XX століття. Так, навчання більш складним залізничним професіям розпочиналося в *навчальних майстернях,* затим продовжувалося на *виробництві* у формі практики.

Для організації виробничого навчання у майстерних складалися спеціальні програми, що передбачали систему послідовних вправ, виконання яких забезпечувало оволодіння операціями і змістом комплексних робіт, а також перелік робіт та виробів, які мали виконати учні-залізничники, що мали засвідчити оволодіння вміннями та навичками за всіма визначеними операціями. Практикувалося також складання *типової* програми на основі *робочої,* в якій визначався перелік навчальних вправ і робіт, їх черговість і терміни виконання (початок і завершення), що забезпечувало оволодіння кожною операцією, виконання комплексних робіт тощо [3, с.146-151].

Важливу роль в організації виробничого навчання та практики як його складової відігравало *технічне нормування учнівських робіт*, що сприяло ефективній організації та відбору методів навчання та забезпечувало реалізацію критеріального підходу до оцінювання успішності учнів середніх залізничних навчальних закладів. До основних *методів виробничого навчання* у досліджуваний період можна віднести *вступні пояснення* (інструктажі), які могли бути: *фронтальними* (для всієї групи одночасно); *бригадними* (розраховані для певної групи, наприклад, при виконанні вправ на свердління, які виконували декілька учнів одночасно); *індивідуальними* (інструктаж проводився інструктором особисто); *письмовими* (у вигляді креслень, схем, карт-інструкцій); *ілюстрованими* (з використанням наочності). Значущими методами виробничого навчання були також *бесіди, демонстрації, спостереження* тощо.

Однією з форм виробничого навчання було *індивідуальне та бригадне*, зміст якого визначався програмами, які видавалися головними управліннями навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення з чітким окресленням вимог до обсягу знань, умінь і навичок. Зміст виробничого навчання та практик, їх послідовність, виконання виробничих операцій і комплексів робіт, якими мав оволодіти учень залізничного навчального закладу, зазначалися у навчальному плані. Однією з вимог до виконання таких робіт та операцій було дотримання певної послідовності відповідно до реального технологічного процесу на виробництві. Навчання здійснювалося на робочому місці майстра-наставника, інколи для учнів відводилося окреме робоче місце (при підготовці слюсарів-інструментальників, електрозварювальників, станочників тощо), що полегшувало процес набуття нових умінь та вдосконалення навичок. З метою повноцінної підготовки робітників залізничного транспорту й урахування його специфіки практикувалася організація виробничого навчання не тільки вдень, але й у нічну пору доби (наприклад, так проходило навчання стрілочників).

Після закінчення навчання в майстернях учні виконували кваліфікаційну роботу, залежно від її результатів присвоювався кваліфікаційний розряд. Завершену професійну підготовку майбутні залізничники отримували безпосередньо на виробництві[4, с.101-106].

Першим етапом підготовки до виробничої практики був вибір її об'єктів, який полягав у відборі залізничних станцій з комплексом вантажних операцій, що підлягали вивченню практикантами згідно з програмою. Для руховиків пропонували окремо проміжні станції для 1-го періоду практики, дільничні станції для 2-го періоду практики і відділення руху для 3-го періоду практики. Вибір об'єктів практики відбувався на підставі наявних детальних відомостей про розмір і характер діяльності певної станції, використовувалася інформація керівників практики з досвіду минулих періодів її проходження та наявних звітів про минулі практики. Окрім того, об'єкти практики уточнювалися й узгоджувалися вантажною службою і службою руху залізниці. Одночасно збиралися побажання учнів про місце проходження практики з точки зору створення найбільших зручностей як щодо умов проживання, так щодо облаштування побуту.

Наявна програма виробничої практики, надана Головним управлінням навчальних закладів МШС, була розроблена й уточнена щодо включення до неї низки додаткових питань, які мали важливе виробниче значення у зв'язку з дворічним періодом навчання після створення програми ГУНЗом і появи за цей період низки нових положень, керівництв, наказів і передових методів роботи, з якими учням необхідно знайомитися на практиці. Окрім того, коротка програма ГУНЗу у вигляді переліку окремих тем, що підлягають вивченню на підприємстві, була детально розроблена і відображена в детальному робочому плані виробничої практики із зазначенням дат і годин, необхідних для ознайомлення і вивчення окремих самостійних питань виробництва.

На прикладі Київської трьохрічної школи машиністів паровозів наводиться інформація про організацію виробничого навчання безпосередньо на виробництві. У документі зазначається, що щотижня учні 16 годин проводили у навчальних майстернях і освоювали слюсарне, ковальське, мідницьке і паяльне ремесло. Перевірка засвідчила наявність недоліків в роботі майстерень: не закріплений інструмент за учнями, було всього 12 справних молотків, деякі інструменти були в поганому стані; не вистачало плакатів з слюсарної і ковальської справи; не були представленими в майстернях рішення XIX з'їзду[1].

Форми і методи виробничого навчання були достатньо різноманітними. Їх застосування залежало від змісту, характеру робіт на транспорті, складу і рівня підготовки учнів середніх залізничних навчальних закладів, наявності навчально-матеріальної бази тощо. Професійна спрямованість навчальних практик підкреслювалася місцем її проходження – реальним виробництвом, тобто тією сферою, в якій передбачалася практична діяльність. Проте процес навчання, тісно пов'язаний з технологією виробництва на транспорті, не завжди відповідав навчальній програмі відомчих навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення, що зумовлювало певні труднощі і вимагало узгодженої організації виробничого навчання та використання відповідних методів. Виробниче навчання та практика завершувалися складанням звіту практиканта.

Організація роботи в майстернях та в ході проходження практики у відомчих середніх навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення поступово до другої половини XX століття набула системного характеру, що створило сприятливі умови для розвитку теорії і практики виробничого навчання в досліджуваний період [7, с.65]. Його головними рисами було чітке визначення кваліфікації та вимог до практики, деталізація ходу виконання кожної роботи (алгоритм виконання операцій), послідовне оволодіння навичками кожної дії, підготовка до застосування набутих умінь і навичок в реальних умовах майбутньої професійної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, у межах розвитку транспортної галузі і системи підготовки її кадрів відбувалися трансформації і в системах виробничого навчання (предметній, операційній, операційно-предметній, ЦІП, операційно-комплексній тощо). Особлива увага в системі виробничого навчання надавалася практиці, організацією і проведенням якої опікувалося Міністерство шляхів сполучення, безпосередньо залізниці та навчальні заклади. Вдосконалення процесу проходження практики, узгодження її завдань і вимоги виробництва створило умови для підвищення кваліфікації працівників та робітників масових професій на транспорті.

Список використаних джерел

1. Акт от 30 декабря 1952 года о проверке работы Киевской 3х-годичной школы машинистов паровозов ЮЗ жд // ЦДАВОВУ. – Ф. Р-4924. – оп.19. – спр.89. – 23 арк., арк.7-8
2. Веселов А.Н. Профессионально-техническое образование в СССР. - М.: Профтехиздат, 1961. - 435 с.
3. Ларин В. К. Подготовкаспециалистовсреднегозвена и квалифицированныхрабочих для железнодорожного транспортаРоссии в XIX-XX вв. / Виктор Константинович Ларин: дисс.канд.пед.н.: 13.00.01- общая педагогика. – Курск, 1998. – 233 с.
4. Лисенко М.С. Становлення середньої спеціальної освіти в Україні (1922-1930) / Лисенко Майя Станіславівна: дис. канд.іст. н. – Харків, 2000. – 193 с.
5. О порядке привлечения к ответственности работников железнодорожного транспорта за преступления по службе, в связи с Указом Президиума Верховного Совета ССР от 15 апреля 1943 года // ЦДАВОВУ. – Ф. Р-4924. – оп.19. – спр.1. – 75 арк., арк. 1
6. О порядке привлечения к ответственности работников железнодорожного транспорта за преступления по службе в связи с Указом Президиума Верховного Совета ССР от 15 апреля 1943 года // ЦДАВОВУ. – Ф. Р-4924. – оп.19. – спр.1. – 75 арк., арк. 2
7. Просвещение на железнодорожном транспорте к началу 1926 года. - М.: Цутранпрос, 1926. - 73 с.
8. Ряппо Я.П. Производственя практика и стаж// Шлях освіти.–1928.–№5/6.– С.1-12.

9. Центральний державний архів громадських об'єднань України (ЦДАГО) Ф.1. оп.20.спр.1856 арк.40
10. Центральний державний архів громадських об'єднань України (ЦДАГО) Ф.1. оп.20.спр.1856 арк.44-44зв.

В статье представлены роль и место производственных практик в профессиональной подготовке специалистов для украинских железных дорог в 20-60 г.г. XX в. Организация работы в мастерских и в ходе прохождения практики в средних учебных заведениях Министерства путей сообщения постепенно (до второй половины XX века) приобрела системный характер, что создало благоприятные условия для развития теории и практики производственного обучения. Его главными чертами было четкое определение квалификации и требований к практике, детализация хода выполнения каждой работы (алгоритм выполнения операций), последовательное овладение навыками каждой профессиональной действия, подготовка к применению приобретенных умений и навыков в реальных условиях будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *производственные практики, формирования практических умений и навыков, летние практики на производстве, достижения соответствующего уровня готовности к квалифицированного выполнения сложного и многофункционального технологического процесса на железной дороге.*

In the article the role and place of production practices in professional training for Ukrainian railways in 20-60 y.y. XXcen is presented. Organization of workshops and during practical training in secondary schools Ministry of Railways gradually (the second half of the twentieth century) become systemic, creating favorable conditions for the development of the theory and practice of industrial training. Its main features were a clear definition of the qualifications and requirements to practice, details of the implementation of each operation (an algorithm of operations), consistent mastering the skills of each professional action, preparation for application of acquired skills in the real world future careers.

The role and place of production practices in the content of professional training for mid-level Ministry of Railways. Found out the forms and methods of industrial training. Showing organizational work in the workshops and in the course of practical training in secondary schools of the Ministry of Railways, determining the qualifications and requirements to practice, detailing the implementation of each operation (an algorithm of operations), consistent mastering the skills of each professional action, preparation for application of acquired skills in actual future careers. It is shown how, within the transport sector development and training of its personnel system transformation took place in the systems of industrial training (subject, operating room, operation-subject, flail, operationally complex, etc.). Particular attention in the system of industrial training provided practice, organization and conduct which took care of the Ministry of Railways, Railway and direct educational institutions. Improving the process of practical training, coordination of tasks and requirements of production created conditions for training employees and workers of mass professions transport.

Key words: *field trips, the formation of practical skills, summer practices in the production, to achieve the appropriate level of readiness to perform skilled and complex multi-process on the railway.*

УДК 377:371.13(477.87)"17/19"

Човрій Софія Юліївна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАКАРПАТТІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XVIII – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

У статті висвітлюється розвиток професійної педагогічної освіти на Закарпатті в другій половині XVIII – на початку XX століття. Враховуючи об'єктивні умови становища краю в складі Австрійської імперії та Австро-Угорської монархії, досліджено еволюцію професійної педагогічної освіти Закарпаття. Проаналізовано окремі аспекти діяльності закладів педагогічної освіти на Закарпатті в означений період, розглянуто особливості організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *педагогічна освіта, вчительські семінарії, Закарпаття.*

Постановка проблеми. Сучасне реформування освітньої системи України та професійної педагогічної освіти неможливе без переосмислення і творчого використання педагогічної спадщини минулого.

Розвиток системи освіти на Закарпатті тісно пов'язаний з об'єктивними умовами становища краю у складі Австрійської імперії та Австро-Угорської монархії.

У досліджуваний період на Закарпатті діяли три спеціальні навчальні заклади, які готували вчителів для народних шкіл.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти освітнього життя Закарпаття в історичній ретроспективі знайшли відображення в наукових розвідках М. Вегеша, В. Гомонная, А. Ігната, М. Кляп, П.-Р. Магочія, М. Мушинки, І. Небесника, Р. Офіцинського, В. Росула, В. Сагарди, М. Талапканича, В. Туряниці, Ч. Фединець, О. Фізеші, В. Химинця, П. Ходанича та інших. Їхні дослідження мають узагальнюючий характер, де в комплексі розкриваються проблеми освітньої політики, діяльність педагогів та громадських діячів.

Ґенеза професійної педагогічної освіти розкривається науковцями у контексті розвитку освіти і шкільництва на Закарпатті. На особливу увагу заслуговують розвідки: В. Гомонная («Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX – XX ст.), 1992 р.»); В. Гомоная, В. Росула, М. Талапканича («Школа та освіта Закарпаття», 1997 р.); В. Гомоная, В. Росула, П. Ходанича («Педагогічна освіта на Закарпатті», 2003 р.); В. Химинця, П. Стрічика, Б. Качура, М. Талапканича («Освіта Закарпаття», 2009 р.); Ш. Дравіцкі («Tanítóképzés Szabolcs megyében», 2005 р.); О. Богіва («Становлення та розвиток педагогічної освіти на Закарпатті (друга половина XVIII ст. – перша половина XX ст.), 2014 р.»). Згадані наукові дослідження охоплюють більший хронологічний період, але системний підхід до проблеми становлення і розвитку закладів підготовки вчителів початкової освіти закарпатського краю не розкривають.

Мета статті – здійснити історико-педагогічний аналіз розвитку професійної педагогічної освіти Закарпаття в другій половині XVIII – на початку XX століття.

Результати дослідження. У досліджуваний період на території Закарпаття функціонували три навчальні заклади по підготовці педагогічних кадрів: в Ужгороді дві греко-католицькі (чоловіча й жіноча) та в Мукачеві державна вчительські семінарії.

Підготовка вчителів для народних шкіл розпочалася за сприяння єпископа Мукачівської греко-католицької єпархії О. Бачинського (Bacsinszky András) (1732-1809 рр.) [22, с. 5-6; 19, с. 3]. Здійснювалася відповідно до виданого імператрицею Марією-Терезією 22 серпня 1777 р. указу про введення нової системи освіти в Угорщині та в приєднаних до неї провінціях: «Ratio educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas». Згідно реформи в кожному шкільному окрузі створювалися чотирирічні «нормальні» школи при яких передбачалося відкриття так званих препаранд, метою яких була підготовка вчителів для народних шкіл [23, с. 23-29].

У 1793 році вчителя Д. Поповича (Popovics Demeter) направлено в Ужгород з метою організації та керівництва підготовки педагогічних кадрів для народних шкіл, який згодом стає першим директором препаранди. Курс навчання тривав п'ять зимових або п'ять літніх місяців [22, с. 7].

У 1805 році Д. Поповича призначено заступником інспектора Кошицького шкільного округу [22, с. 6]. З 1808 р. по 1831 р. посаду заступника інспектора (Pro-Inspector), а з 1831 р. по 1835 р. – почесного про-інспектора (Emeritus Pro-Inspector) займає Д. Крічфолуші (Kricsfalusy György). У 1835 році наступником Д. Крічфолуші став відомий історик, мовознавець, культурно-освітній і церковний діяч М. Лучкай (Lucskay Mihály) (1789-1843 рр.), який опікувався препарандою до 1839-го.

У 1839 році на посаду директора Ужгородської препаранди призначено Я. Чурговича (Csurgovics János) (1791-1862 рр.), який вніс вагомий вклад як в організацію шкільної справи, так і в підготовку вчителів для народних шкіл краю. Саме він дає виготовити першу печатку закладу із символікою Угорщини і надписом латинською мовою: *Sigillum gr. cath. Scholae Praeparand. Ungvariensis 1841* (у перекладі автора: Печатка греко-католицької учительської препаранди. Ужгород 1841) [22, с. 19-25].

З 1834 р. п'ятимісячні курси було розширено до десяти місяців [22, с. 22], а за Розпорядженням намісницької ради № 14 698 від 9 травня 1844 р. термін навчання збільшився до двох років [22, с. 29-30].

У 1845 році офіційно запроваджується вживання мадярської мови в діловодстві навчального закладу замість латинської, якою до цього часу велася вся документація [22, с. 34]. У 1861 році урядові органи державного управління намагаються ввести німецьку мову і погоджуються оплачувати лише тих викладачів, які будуть проводити заняття на даній мові. У знак протесту 26 листопада 1861 року Я. Чурговичвідмовляється від займаної посади. 18 вересня 1862 року директором призначено викладача теології М. Лихварчика (Lichvártsik Mihály) [22, с. 38-39].

Наведена нижче таблиця (табл. 1), складена на основі статистичних даних Міністерства релігії та народної освіти Угорщини, показує динаміку загальної кількості учнів в Ужгородській королівській греко-католицькій півце-учительській семінарії упродовж п'яти навчальних років.

Таблиця 1

Статистичні дані Ужгородської королівської греко-католицької півце-учительської семінарії* (1866/7 – 1870/1 навчальні роки)

	1866-1867 н. р.	**1867-1868 н. р.**	**1868-1869 н. р.**	**1869-1870 н. р.**	**1870-1871 н. р.**
Кількість викладачів	4	4	4	4	4
Кількість класів	2	2	2	2	2
Загальна кількість учнів	37	26	26	30	34

*У поєднанні з підготовчим класом, 1866-1867 н. р.: 15 учнів; 1870-1871 н. р.: 7 учнів.
Джерело: A vallás- és közoktatasügyi m. kir. ministernek a közoktatás 1870. és 1871. évi állapotáról szóló s az országgyűlés elé terjesztett jelentése. – Buda : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1872. – 280. o. – C. 79.

У 1872 році термін навчання в Ужгородській королівській греко-католицькій півце-учительській семінарії продовжено до трьох років [22, с. 46].

Таблиця 2

Статистичні дані Ужгородської королівської греко-католицької півце-учительської семінарії (1871-1872 – 1877-1878 навчальні роки)

Навчальний рік	Кількість викладачів	Кількість класів	Кількість учнів				Кількість учнів підготовчого класу
			I	II	III	Всього	
			класи				
1871-1872 [9, с. 48]	6	3	11	13	12	36	24
1872-1873 [10, с. 44]	7	3	17	13	10	40	16
1873-1874 [11, с. 242]	7	3	16	13	20	49	12
1874-1875 [12, с. 700; 1]	6	3	16	15	12	43	17
1875-1876 [12, с. 702]	8	3	18	10	13	41	21
1876-1877 [2, арк. 6]	–	3	32	13	8	53	24
1877-1878 [13, с. 307]	8	3	29	22	15	66	27

Джерело: систематизовано автором на основі документальних джерел

Після виходу М. Лихварчика на заслужений відпочинок у 1883 році керівництво семінарією здійснює Д. Дрогобецкі (Drohobeczky Gyula) (1853-1934 рр.) – церковний діяч, педагог, диригент, який у 1887 році відкриває каплицю при семінарії і докладає багато зусиль для її облаштування. У 1891 році він стає єпископом Крижевецької єпархії (тут: єпархія Хорватської греко-католицької церкви з осідком у Крижевцях – роз'яснення автора), а посаду директора займає О. Рийпоі (Répay András), який керував семінарією протягом одного року. За Розпорядженням Міністра релігії та народної освіти Угорщини № 39 938 від 30 вересня 1892 р. на посаду директора призначено Г. Комінскі (Kaminszky Géza) [22, с. 47-51].

Наведена нижче таблиця (табл. 3) показує динаміку загальної кількості учнів в Ужгородській королівській греко-католицькій півце-учительській семінарії протягом 4 навчальних років.

Таблиця 3

Статистичні дані Ужгородської королівської греко-католицької півце-учительської семінарії (1894-1895 – 1897-1898 навчальні роки)

Навчальний рік	Кількість викладачів	Кількість класів	Кількість учнів			
			I	II	III	Всього
			класи			
1894-1895 [14, с. 1176]	8	3	32	31	26	89
1895-1896 [15, с. 264-265]	8	3	29	25	27	81
1896-1897 [16, с. 306-307]	8	3	44	26	20	90
1897-1898 [3]	–	3	38	42	49	129

Джерело: систематизовано автором на основі документальних джерел

У 1899 році термін навчання в семінарії стає чотирирічним [20, с. 34; 21]. У річному звіті про діяльність Ужгородської королівської греко-католицької півце-учительської семінарії за 1899-1900 навчальний рік директор навчального закладу – Г. Комінскі подає статистичні дані (табл. 4) [21].

Таблиця 4

Статистичні дані Ужгородської королівської греко-католицької півце-учительської семінарії (1899-1900 навчальний рік)

Кількість викладачів	Кількість класів	Кількість учнів					Кількість екстернів					Кількість учнів підготовчого класу
		I	II	III	IV	Всього	I	II	III	IV	Всього	
		класи					класи					
11	4	43	34	21	35	133	7	5	12	11	35	24

16 липня 1917 року Г. Комінскі замінює А. Волошин (Volosin Ágoston) (1874-1945 рр.) [5, 4 арк], який перебував на посаді директора до 18 жовтня 1938 року [19, с. 5]. Талант А. Волошина (1874-1945) як педагога і вченого найбільше розкрився в роки його перебування на посаді директора Ужгородської греко-католицької півце-учительської семінарії. Ставши керівником даного навчального закладу, А. Волошин мав уже 20-річний стаж педагогічної роботи, видав близько десяти підручників для шкіл. Це дало йому змогу здійснити новаторські підходи в організації навчально-виховного процесу семінарії в складних умовах Першої світової війни.

В Ужгороді поряд з чоловічою півце-учительською семінарією в 1902 році за сприянням єпископа Мукачівської греко-католицької єпархії Д. Фірцака (Firczák Gyula) (1836-1912) було засновано жіночу учительську семінарію (Розпорядження Міністерства релігії та народної освіти Угорщини № 90 376/1902) [17, с. 5].

Директором призначено Г. Комінскі, який на той час керував чоловічою півце-учительською семінарією. В 1906 році наступником Г. Комінскі став Д. Меллеш (Melles Gyula), який керував навчальним закладом протягом 17 років [17, с. 7].

До 1 вересня 1912 р. термін навчання в семінарії становив два роки і набір студентів здійснювався кожний другий рік, а пізніше – чотири роки [18, с. 7]. У семінарії здебільшого навчались дівчата із сімей священнослужителів.

Відкриття Ужгородської жіночої учительської семінарії тільки частково вплинуло на подолання нестачі педагогічних кадрів на Закарпатті на початку XX століття.

1 грудня 1902 р. депутат парламенту Угорщини Я. Недецеі (Nedeczey János) (1852-1934 рр.) на засіданні культурного товариства Березького комітату (Bereg vármegyei Magyar Közművelődési Egyesület) вніс пропозицію про відкриття в поселенні Паланок (нині південно-західна частина м. Мукачева – роз'яснення автора) вчительської семінарії [6, с. 3]. Ідея не отримала належної підтримки і до неї повернулися через десять років.

23 травня 1912 р. на зборах міської управи знову було внесено пропозицію створення вчительської семінарії, але уже в м. Мукачеві [6, с. 7].

У квітні 1913 р. Міністерство релігії та народної освіти Угорщини дало згоду на відкриття в м. Мукачеві державної вчительської семінарії [6, с. 11]. Новий навчальний заклад отримав назву «Мукачівська угорська королівська державна народошкільна вчительська семінарія» (Munkácsi Magyar Királyi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet). Першим директором навчального закладу призначено Я. Сонді (Szondi János) (Розпорядження Міністерства релігії та народної освіти Угорщини № 90 037 від 11 червня 1914 р.), який до того працював викладачем Кішкунфеледьгазської державної вчительської семінарії (Угорщина) [6, с. 16]. Др. І. Молнара (Molnár Imre) переведено на посаду викладача з учительської семінарії м. Турчянське Тепліце (Словаччина) (Розпорядження Міністерства релігії та народної освіти Угорщини № 90 119 від 10 червня 1914 р.) [6, с. 16].

Перший навчальний рік семінарії співпав із початком Першої світової війни.

14 вересня 1914 р. після музичного прослуховування відбулося зарахування абітурієнтів на навчання. Рішенням дирекції на перший курс семінарії зараховано 31 учень. До семінарії приймали лише хлопців. 1914-1915 навчальний рік тривав з 15 вересня 1914 р. до 12 червня 1915 р. [4, 5 арк.].

Навчально-виховний процес у семінарії забезпечували: директор (Я. Сонді), викладач (др. І. Молнар), викладач за сумісництвом (О. Демйоновіч /Demjanovich Andor/), вихователь (І. Ормоі /Ormai István/) та 5 священнослужителів [6, с. 30; 4, 5 арк.].

Навчальний процес в учительській семінарії було організовано відповідно до навчального плану і рекомендацій затверджених Міністерством релігії та народної освіти Угорщини в 1911 р. [24].

Тижневе (шестиденне) навантаження студентів: 36 годин. Навчання майже кожен день тривало з 8.00 до 17.00. На основі аналізу розкладу занять Мукачівської вчительської семінарії за 1914-1915 навчальний рік, можна констатувати, що на другу половину дня планували предмети, які не вимагали великого інтелектуального напруження від студентів (табл. 5) [6, с. 55].

Таблиця 5

Розклад занять Мукачівської вчительської семінарії за 1914-1915 навчальний рік

Години	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця	Субота
8-9	Природо-знавство	Німецька мова	Співи і музика	Природо-знавство	Історія	Співи і музика
9-10	Математика	Географія	Математика	Математика	Географія	Угорська мова
10-11	Угорська мова	Педагогіка	Угорська мова	Педагогіка	Угорська мова	Математика
11-12	Історія	Малювання	Історія	Німецька мова	Малювання	Природо-знавство
12-13	Співи і музика	Малювання	Релігія	Співи і музика	Каліграфія	Релігія
15-16	Економіка	Фіз. вих.	–	Економіка	Фіз. вих.	–
16-17	Русинська мова	Ручна праця	–	Русинська мова	Ручна праця	–

У 1917-1918 навчальному році вперше проводилися іспити вчительських здібностей [7, с. 14].

Під час подій Першої світової війни навчально-виховний процес у всіх трьох педагогічних закладах не припинявся. Проте, проходив з непередбачуваними перервами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дослідження розвитку професійної педагогічної освіти Закарпаття у другій половині XVIII – початку XX століття дало можливість сформулювати наступні висновки.

Закарпаття – регіон, який знаходиться на межі єднання Східної та Західної Європи. Впродовж історії край пережив низку політичних, економічних, культурно-освітніх змін. Безумовно, це відбилося і на розвитку освітньої системи загалом та професійної педагогічної зокрема.

Означений період на Закарпатті характеризується становленням і розвитком закладів, що здійснювали підготовку вчителів для початкових шкіл. В досліджуваний період у краї функціонували три заклади професійної педагогічної освіти, зокрема дві учительські семінарії в Ужгороді (чоловіча і жіноча), які належали Мукачівській греко-католицькій єпархії та державна учительська семінарія, відкрита у м. Мукачеві в 1914 році. Однак на початку XX століття на Закарпатті критично не вистачало педагогічних кадрів.

Перспективи наукових розвідок, вважаємо, вивчення змісту та дидактичної системи фахової підготовки вчителів у досліджуваний період.

Список використаних джерел

1. Державний архів Закарпатської області. Відомість директора Ужгородської учительської семінарії про успішність учнів 1874-1875 рр. ДАЗО : Фонд 151. Опис 15. Справа 1607.

2. Державний архів Закарпатської області. Відомість директора Ужгородської учительської семінарії про успішність учнів 1876-1877 рр. ДАЗО : Фонд 151. Опис 16. Справа 693.

3. Державний архів Закарпатської області. Відомість про успішність вихованців учительської семінарії 1897-1898 рр. ДАЗО : Фонд 151. Опис 17. Справа 2423.

4. Державний архів Закарпатської області. Паспорт Мукачівської вчительської семінарії 1916 р. ДАЗО : Фонд 1551. Опис 2. Справа 18.

5. Державний архів Закарпатської області. Переписка з Ужгородською вчительською семінарією про установлення зарплати викладачам 1919-1928 рр. ДАЗО : Фонд 28. Опис 2. Том І. Справа 12.

6. A Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet I. értesítője az 1914-15. iskolai év. / szerk. Szondi János, igazgató. – Munkács : Grósz testvérek Könyvsajtója, 1915. – 63. o.

7. A Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet értesítője az 1917-18. iskolai évről (IV. értesitő.) / szerk. Szondi János, igazgató. – Munkács : Nyomatott Grunstein Mór Könyvnyomdájában, 1918. – 15. o.

8. A vallás- és közoktatasügyi m. kir. ministernek a közoktatás 1870. és 1871. évi állapotáról szóló s az országgyűlés elé terjesztett jelentése. – Buda : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1872. – 280. o.

9. A vallás- és közoktatasügyi m. kir. ministernek a közoktatás 1872. évi állapotáról szóló s az országgyűlés elé terjesztett jelentése. – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1874. – 155. o.

10. A vallás- és közoktatasügyi m. kir. ministernek a közoktatás 1873. évi állapotáról szóló, és az országgyűlés elé terjesztett jelentése. – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1875. – 160. o.

11. A vallás- és közoktatasügyi m. kir. ministernek a közoktatás állapotáról szóló, és az országgyűlés elé terjesztett ötödik jelentése. 1873-1874. – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1876. – 468. o.

12. A vallás- és közoktatasügyi m. kir. ministernek a közoktatás állapotáról szóló, és az országgyűlés elé terjesztett hatodik 1875/6. évi állapotokat előtüntető jelentése. – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1878. – 852. o.

13. A vallás- és közoktatasügyi m. kir. ministernek a közoktatás állapotáról szóló, és az országgyűlés elé terjesztett nyolczadik jelentése. (1877/8 – 1878/9). – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1880. – 831. o.

14. A vallás- és közoktatasügyi m. kir. ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett huszonötödik jelentése. – Budapest : Nyomatott a M. Kir. Tud.-Egyetemi Nyomdában, 1896. – 1423. o.

15. A vallás- és közoktatasügyi m. kir. ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett huszonhatodik jelentése. – Budapest : Nyomatott a M. Kir. Tud.-Egyetemi Nyomdában, 1897. – 340. o.

16. A vallás- és közoktatasügyi m. kir. ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett huszonhetedik jelentése. – Budapest : Nyomatott a M. Kir. Tud.-Egyetemi Nyomdában, 1898. – 506. o.

17. Az Ungvári Gör. Kat. Leánylíceum-Tanítónőképző Intézet és vele kapcsolatos Gyakorló Népiskola évkönyve az 1938-39. iskolai évről. Az intézet fennállásának 37-ik évében / összeállította: Csurgovich György, mb. igazgató. – Ungvár : Unio-Miravcsik Gy. Könyvnyomdájá, é. n. – 88. o.

18. Az Ungvári Gör. Kat. Leánylíceum, Tanítónőképző-Intézet és vele kapcsolatos Gyakorló-Népiskola évkönyve az 1941-42. iskolai évről. Az intézet fennállásának 40. évében / összeállította: Csurgovich György, mb. igazgató. – Ungvár : Nyomatott az «UNIO» Könyvnyomdában, é. n. – 91. o.

19. Az Ungvári Kir. Görögkatolikus Liceum és Kántor-Tanítóképző Intézet jelentése az 1938-39. iskolai évről (az alapítástól CXLV – VI.-ik) / összeállította: Dr. Dunda Ernő, h. igazgató. – Ungvár : Nyomatott Unio-Miravcsik Gy. Könyvnyomdájában, é. n. – 55. o.

20. Az Ungvári Kir. Gör. Szert. Kath. Éneklész-Tanítóképezde értesítője az 1898-99. Tanévről / közli: Kaminszky Géza, igazgató. – Ungvár : Nyomatott a «Sz. Bazil-társulat» Könyvnyomdájában. – 1899. – 103. o.

21. Az Ungvári Királyi Gör. Szert. Kath. Éneklész-Tanítóképzőintézet értesítője az 1899-1900. tanévről / közli: Kaminszky Géza, igazgató. – Ungvár : Nyomatott a «Sz. Bazil-társulat» Könyvnyomdájában. – 1900. – 152 o.

22. Kaminszky Géza. Emlék-album az Ungvári Kir. Gör. Kath. Éneklész-Tanítóképezde 100 éves fennállásának jubileumára 1893-94-ik tanévben / Géza Kaminszky. – Ungvár : Jäger Bertalan Könyvnyomdája és Könyvkötészete, 1894. – 163. o.

23. Kiss József. A magyar tanítóképzés statisztikai adatai / József Kiss // Magyar Tanítóképző. – 1929. – 1. sz. – 22-35. o.

24. Tanterv és Tantervi Utasítások az állami elemi iskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek számára. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1911. évi június hó 30-án, 78000. sz. a. kelt rendeletével. – Budapest : M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda, 1911. – 172. o.

В статье раскрыто развитие профессионального педагогического образования Закарпатья во второй половине XVIII – начала XX века. Учитывая объективные условия положения края в составе Австрийской империи и Австро-Венгерской монархии, исследовано эволюцию профессионального педагогического образования Закарпатья. Проанализировано отдельные аспекты деятельности учреждений педагогического образования на Закарпатье в указанный период, рассмотрено особенности организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: *педагогическое образование, учительские семинарии, Закарпатье.*

Modern development and reformation of the Ukrainian educational system in general and the professional pedagogical in particular is impossible without taking into account the tendencies of development of education in the past. It is essential for it enables us to use the best achievements of the past to prevent future mistakes. Analysis of historical and pedagogical archives testifies to the fact that the issue of education in Transcarpathia cannot be viewed without taking into account political, economic and common cultural events and processes that took place at that time.

To achieve the tasks set forward the following research methods were used: retrospective analysis and synthesis of archive and modern printed materials on the issue under research that enables us to observe the dynamic character of the process of developing professional pedagogical education in Transcarpathia in the second half of the XVIII – early XX century; comparative method to compare, differentiate between common and specific features in the development of pedagogical education in the period under review; method of systematizing and theoretical generalization of the material under investigation; content-analysis of scientific sources, state regulatory documents, periodicals, and methodical literature.

The study of historical and methodological issues of professional pedagogical education in Transcarpathia in the second half of the XVIII – early XX century fosters systematization of the accumulated knowledge and, therefore, enriches the theory and practice of pedagogical education. The theoretical provisions and conclusions drawn from the theme under research open up the perspective for further scientific research in the field of history of establishment and development of professional pedagogical education.

Key words: *pedagogical education, teacher training establishments, Transcarpathia.*

UDC 377.112.4(439)"1936/1950"

Garai Imre PhD adjunktus,
Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Intézet oktató
(Magyarország)

EGY TANÁRKÉPZŐ INTERNÁTUS TANÁRI KARÁNAK VÁLTOZÁSAI, 1936-1950 KÖZÖTT

A tanulmány a Báró Eötvös József Collegium tanári karának változásait tekinti át 1936-1950 között. Egyfelől bemutatja a Collegium oktatóinak összetételét, az előmenetelüket befolyásoló jogi szabályozás változásait, másfelől pedig azt a sajátos kiválasztási mechanizmust, amelynek nyomán a legkiválóbb collegisták közül a kiválasztottak az intézet tanári karába emelkedhettek. Ezt követően pedig ismerteti a Szabó Miklós, Keresztury Dezső és Lutter Tibor igazgatósága által fémjelzett időszak változásait, amelyben az internátus vezetőinek egyszerre kellett megküzdenie a források fokozatos beszűkülésével, illetve a politika beszivárgásával az intézet falain belülre.

Kulcsszavak: *Eötvös József Collegium, tanárképző internátust, tanári kar.*

Bevezetés. A Báró Eötvös József Collegium fontos szerepet játszott a magyar középiskolai tanári professzió kialakulásában, hiszen az 1899-ben létrejövő új tanárképzési struktúra kialakulása az internátus megalapításához kötődött. Emellett ekkor jelent meg az oktatáspolitikai eliten belüli egyetértésnek köszönhetően a szekuláris tudós tanár archetípusa, amely a Collegium képzési rendszerének középpontjában állt egészen 1928-ig (*Garai*, 2014.; *Németh*, 2004. 446-449.). Az 1924: XXVII. törvény 8-9. §-a a fővárosban kialakult tanárképzési intézményrendszert és a középiskolai tanár új típusát kiterjesztette az ország egyéb tudományegyetemeire is. A törvény előírta, hogy a tanárképzésnek a tudományegyetemek bölcsészkara mellett felállított tanárképző intézetekben, illetve az ezek mellett létrehozandó tanárképző internátusokban kellett történnie. A törvényhez fűzött miniszteri indoklásból pedig egyértelműen

kiderül, hogy a jogalkotó az internátusok tekintetében a Collegium mintaadó szerepét elvitathatatlannak gondolta (*Garai*, 2016. 183-187.).

A tanulmány célkitűzései. A Báró Eötvös József Collegium tanári kara változásainak áttekintése 1936-1950 között.

A vizsgálat időkereteit az indokolja, hogy ebben az időszakban volt az internátus tanári karának legnagyobb a fluktuációja, amely összefüggött gazdasági természetű nehézségekkel, illetve a második világháború nyomán az általános politikai változásokkal (*Garai*, 2016. 270-275.).

Eredmények. Az internátus tanári karának előmenetelét az 1893: IV. tc., az úgynevezett illetménytörvény, illetve ezek módosításai határozták meg. A Collegium rendes tanárai, akárcsak a középfokú tanintézetben tevékenykedő társaik a IX-VI. fizetési osztályba nyerhettek kinevezést. Az V. fizetési fokozatba, a «méltóságosok rendjébe» csak az igazgató, illetve a kinevezett egyetemi tanárok juthattak el, utóbbiak azonban új megbízatásukkal rendszerint kiváltak az intézet kötelékéből. 1906-ig valamennyi tanár tiszteletdíjat kapott, évi 1200 korona ellenében látták el a szakvezetői feladatokat. A Collegium szervezésének véglegesítését követően nyert több szakvezető is rendes tanári kinevezést. Közülük Mika Sándor és Hoffmann Frigyes maradtak kinevezésüket követően is az intézetben,[1] a többiek Ménesi úti állásukat a magasabb presztízzsel bíró egyetemi katedrára cserélték fel. Mika és Hoffmann 6 év alatt érték el az udvarképességgel is járó VI. fizetési fokozatot.[2] Miután az első collegista generáció elhagyta az intézet falait, módosult a személyzeti politika, ezt követően a tanári kar tagjait lehetőség szerint igyekeztek saját nevelésű ifjú tudósokkal feltölteni. Tiszteletdíjas tanárt csak akkor alkalmazott az igazgatóság, ha rendes tanár, vagy nyelvi lektor helyettesítésére volt szükség, esetleg olyan tudományterület tárgyai oktatására kértek fel megbízott előadókat, amelyeknek nem akartak önálló tanszakot létesíteni az intézetben. Az első generáció legtehetségesebb tagjai, mint Eckhardt Sándor,[3] Gombocz Zoltán,[4] Horváth János,[5] vagy Huszti József[6] 13-15 évi collegiumi tanári szolgálatot követően érték el az egyetemi tanári kinevezést, így az V. fizetési osztályba kerültek. E kinevezéseket elősegítette az első világháború után politikailag motivált felülvizsgálati eljárások, amelynek eredményeként az 1920-as évek első felében számos egyetemi katedra megüresedett. 1923-ban ennek eredményeként neveztek ki három collegistát az előbb említett személyek közül nyilvános, rendes egyetemi tanárrá. Ugyanehhez a csoporthoz sorolható Szekfű Gyula is, aki ugyan nem volt az intézet tanári karának tagja, de szintén az első collegista generációhoz tartozott (*Dénes Iván*, 2015. 262-263.).

A 7000/1925. (IX. 6.) miniszterelnöki rendelet a Báró Eötvös József Collegium és a budapesti tanárképző intézet külön szereplő költségvetését egybevonta «*középiskolai tanárképzők és a Báró Eötvös Collegiumnál alkalmazott tanárok és tisztviselők*» cím alá. Így a korábbi egy V. két VI. és három VII. fizetési osztályú állások helyett a két intézet összesen öt VI. és négy VII. fizetési osztályú állást kapott. Legalább három okból kifolyólag hátrányos intézkedés volt az internátus részére: egyrészt a mindenkori igazgató ismét a VI. fizetési osztályba tartozott, így társadalmi presztízse csökkent, ezzel pedig a Collegium főiskolai jellege megkérdőjeleződött. Másrészt megszűnt az intézet önálló költségvetése, amely az autonómia egyik kulcseleme. Továbbá a tanári kar vizsgálatainak szempontjából legfontosabb változás, hogy az 1920-as évek második felétől ennek hatására jelentősen lelassult a kinevezett rendes tanárok előmenetele. Ezt jól illusztrálja, hogy Lukcsics Pál, akit 1920-ban neveztek ki a IX. fizetési osztályba a könyvtári adminisztráció, illetve a történelem szakvezetés egy részének ellátására[7] 16 év alatt jutott el a VI. fizetési osztályig.[8] Moravcsik Gyula, aki 1923-ban nyert VII. fizetési osztályú rendes tanári kinevezést 13 év szolgálati időt követően kapta meg a nyilvános, rendes egyetemi tanári kinevezését.[9]

A 9000/1927. (XI. 1.) számú miniszterelnöki rendelet ugyancsak szabályozta a közalkalmazotti bértáblát, azonban a szabályozásból kimaradt a Polgári Tanárképző Főiskola, az Erzsébet Nőiskola, a Képzőművészeti és a Zeneművészeti Főiskola, a Színművészeti Akadémia, illetve az Eötvös Collegium. Ezeket az intézeteket a kultusztárca közös beadvány készítésére szólította fel alkalmazottainak juttatásainak új szabályozásához.[10] Noha az érintett intézetek teljesítették a VKM kérését, javaslatuk nem valósult meg. Ezt ismételte meg 1936-ban egy Teleki Pál curátor által jegyzett tervezet, amely sorra veszi a szanálási rendelet okozta problémákat, illetve ezek orvoslása mellett azt is javasolta, hogy vezessenek be egy speciális minősítési rendszert, amely az eltöltött szolgálati idő és az életkor mellett egy speciális kulcsot alkalmazna az előreléptetésnél, ez pedig megfelelne az intézet különleges helyzetének a felsőoktatáson belül. Emellett azt is megjegyezte, hogy kivételes esetekben a tanárok elől sem kellene elzárni az V. fizetési osztályba való emelkedés lehetőségét, mint ahogy azt az 1925-ös rendelet a Polgári Tanárképző Főiskola esetében is lehetővé tette.[11] A minisztérium ugyan elfogadta az érvelést, de csak az 1939/1940. költségvetési évben látott rá fedezetet.

Szabó Miklós igazgatóságának első felében főleg a tanári kar bérrendezése körüli kérdéseket próbálta orvosolni. Ebben maga is érdekelt volt, hiszen 1918 óta a VI. fizetési osztályhoz tartozott, így már kinevezésekor megpróbálta elérni, hogy az V. fizetési osztályba léptessék elő. Erre csak 1939 decemberében került sor, így Szabó 21 évi várakozást követően léphetett be a «méltóságosok» rendjébe.[12] Ez jól rámutat arra, hogy a collegiumi tanári katedra csak abban az esetben volt kifizetődő, ha egyetemi tanári pozíciók elnyerését célozták meg a növendékek. A Collegium rendes tanáraként az V. fizetési osztályt másfélszer hosszabb idő alatt lehetett elérni. Ezt támasztja alá Tomasz Jenő példája is, akit 1926-ban neveztek ki az adminisztrációs és a gazdasági ügyek vitelére az intézethez a IX. fizetési osztályba sorolva.[13] Tomasz nem ambicionálta az egyetemi karriert, így a Collegium tanári karában maradt élete végéig. 11 év alatt érte el a VI. fizetési osztályt, majd 10 évvel később, 1947-ben nyert kinevezést az eggyel magasabb kategóriába, noha ekkor már vitathatatlanul a tanári kar doyenjének számított.[14]

Gyors előmenetelre ebben az időszakban is volt lehetőség. Gáldi László akit 1936-ban helyettes tanárként neveztek ki az intézethez romanisztika szakórák vezetésére,[15] egy évvel később már rendes tanárként a IX. fizetési fokozatba nyert kinevezést,[16] majd 1942-re egyetemi tanárrá vált a kolozsvári tudományegyetemen, így lényegében 5 év alatt négy fizetési fokozatot ugrott. Collegiumi tanárként ilyen típusú előmenetelre csak megfelelő tudományos és minisztériumi támogatással volt lehetséges.[17] Erre Kosáry Domokos pályája ugyancsak példát szolgáltat, aki 1938-ban

nyert rendes tanári kinevezést a Collegiumban a IX. fizetési osztályba sorolva.[18] Szokatlan módon igazgatói előterjesztés, illetve jóváhagyás nélkül 1941-re, két év alatt elérte a VII. fizetési osztályt úgy, hogy 1938 áprilisa és júniusa között tanulmányi szabadságon, az 1939/1940. tanévben pedig külföldi kiküldetésen volt. Ezt követően 1941-ben pedig a Teleki Pál Tudományos Intézet Történettudományi Intézetének osztályigazgatója lett.[19] Előmenetele a II. világháború után sem lassult le, hiszen Keresztury Dezső előterjesztésére 1945-ben már a VI. fizetési osztályba sorolták.[20]

A tanári kar nagyobb részének azonban nem volt ilyen egyenletesen ívelő karrierje az 1930-as évek második felében. Fest Sándornak a Collegiumba történő rendes tanári kinevezésekor le kellett mondania magasabb fizetési státuszáról, amelyet gimnáziumi rendes tanárként ért el, ugyanis az intézetben csak egy alacsonyabb beosztású hely állt rendelkezésre.[21] A tiszteletdíjas tanárok körében még rosszabb volt a helyzet, ugyanis a tiszteletdíjakat rendszerint egy IX. fizetési osztályú állás terhére állapították meg, a juttatások mértéke az 1933-1940 közötti időszakban pedig változatlan maradt. A költségvetési támogatás inflálódása miatt néhány szakvezető munkájáról kénytelen volt lemondani az intézet, emellett a nélkülözhetetlen feladatokat ellátó szakvezetők is, mint Országh László, aki Szenczi Miklóst helyettesítette az angol szakvezetésben, honoráriumát ingyenes lakhatás és teljes ellátás fejében tudta kielégíteni az internátus.[22]

Az intézmény helyzetében kedvező változást eredményezett az 1940/1941. tanév, ugyanis a korábban 8 éven át változatlan nagyságú 54.000 pengős költségvetést a kultusztárca felemelte 60.100 pengőre, ezzel párhuzamosan pedig a tiszteletdíjakra fordítható keret is megemelkedett.[23] Ez a változás vélhetően Teleki Pál curátor miniszterelnöki kinevezésével függ össze, aki 1939. február 16-tól töltötte be ismét a kormányfői posztot. A curátor kezdeményezésére ekkor vezettek be a nemzeti irányultságú nevelés érdekében több új tudományterületet is a Collegium képzési rendszerébe, így a filozófiát, művészettörténetet, néprajzot és a neveléstudományt. Ekkor nyert az intézethez kinevezést tiszteletdíjas tanári minőségben Ortutay Gyula[24] és Mátrai László[25] is, akiknek tudományos reputációja alighanem számottevő mértékben emelkedett Ménesi úti megbízatásuk nyomán. A neveléstudományi órákat pedig az intézet saját nevelésű növendéke Zibolen Endre tartotta egészen az 1943/1944. tanév végéig.[26]

Gombócz Zoltán, Tomasz Jenő és Lukcsics Pál esetéből látható volt, hogy korábbi időszakokban valamely tudományterületen kiemelkedő képességekkel rendelkező növendékek akadémiai karrierjének elindítását úgy segítette az intézet, hogy a Collegiumhoz osztották be adminisztratív típusú feladatok elvégzésére, illetve óratartásra. 1936-ban ez a kiválasztási rendszer megváltozott: az egyetemi tanulmányai alatt kitűnő teljesítményt nyújtó és tudományos érdeklődésű collegisták számára az igazgatóság évenként két-két seniori helyet tartott fent a kultusztárca jóváhagyásával lakás és teljes ellátás biztosításával.[27] Ez a VKM és az internátus részére is kölcsönösen előnyös megoldás volt, hiszen az intézet ki tudta gazdálkodni saját költségvetéséből a seniorok tartási díját, ugyanakkor az óratartásba való bevonásuk miatt kevesebb tiszteletdíjas tanár alkalmazására volt szükség. 1950-ig 13 seniora volt a Collegiumnak, közülük Borzsák István, Kenéz Ernő és Major Jenő státuszát több egymást követő évben is meghosszabbították. Valamennyien tudományos fokozatot szereztek, 5-en (Borzsák István, Kenéz Ernő, Szemerényi Oswald, Szauder József, Harmatta János) pedig pályájuk későbbi szakaszában egyetemi tanárokká váltak, egy személy pedig magas államtisztviselői rangot nyert (Sőtér István). Szabó Miklós igazgatóságának időszaka egy sajátos ellentmondást rejt magában a tanári kar változásainak tekintetében: noha az igazgatón és az aligazgatón kívül egyetlen állandó tagja sem volt az oktatói karnak, a tanárok előmenetele a korábbi időszakokhoz képest mégis jóval hosszabb időt vett igénybe.

1945 után a Magyar Nemzeti Múzeumban, Ortutay Gyula elnöklete alatt működő igazoló bizottság végezte az igazoló eljárásokat. A Collegium egyetlen tanárát sem tiltották el foglakozásától, még Szabó Miklóst sem, akit épp ebben az időszakban menesztett Teleki Géza miniszter politikai okokból. Az új igazgató, Keresztury Dezső, aki 1945-1947 között a VKM miniszteri tisztet is betöltötte legfőbb erőfeszítése abban merült ki, hogy a háború után ismét működőképessé tegye az intézetet, illetve annak főiskolai jellegét explicit elismerje a kormányzat. A köztársasági elnök 1946. november 11-én adományozott az intézetnek főiskolai jelleget, amely a tanári állások átszervezésével járt együtt. Az internátus 1925 óta fennálló sérelme nyert ezzel megoldást, hiszen a tanári kar társadalmi megbecsültsége a főiskolai átszervezéssel egyértelműen megnőtt.[28] Emellett a hadifogságban levő rendes tanárok helyett tiszteletdíjas tanárokat alkalmazott, továbbá igyekezett az elődjétől örökölt képzési struktúrát valamelyest kiszélesíteni. Tiszteletdíjas minőségben oktatott szociológiai és a marxista filozófiába bevezető kurzusokat Szalai Sándor, neveléstudományt és neveléstörténetet 1946-1948 között Prohászka Lajos, lélektant pedig a Székesfővárosi Gyermeklélektani Intézet igazgatójaként Mérei Ferenc.[29] A természettudományos tárgyak Collegiumon belüli szerepéről árulkodó az a tény, hogy ezeket a tárgyakat is kizárólag tiszteletdíjas előadók tartották. A rendes tanárok közül ekkor nyert kinevezést páratlan néprajzi gyűjteményének átadása fejében a «zengővárkonyi remete», Fülep Lajos, aki művészettörténetet tanított az érdeklődők számára,[30] illetve Szegő Albert. Utóbbi tiszteletdíjasként működött a két világháború közötti időszakban, de az 1939: IV. törvény hatálya alá esett, így megbízatását az igazgatóság kénytelen volt visszamondani a kultuszminiszter utasítására. 1945 után rendes tanárként a VI. fizetési osztályba nyert kinevezést, majd 1948 decemberében Szakasits Árpád köztársasági elnök kinevezte az V. fizetési osztályba Lutter Tibor előterjesztésére.[31] Így lényegében a mindenkori igazgatóval azonos presztízsű státuszba került, amely példátlan az intézet történetében.

A kommunista diktatúra kialakulásával párhuzamosan a Collegium marxista tudósképző intézetté való átszervezése is elkezdődött Keresztury Dezső 1948 júliusi lemondásával, illetve Lutter Tibor igazgatói kinevezésével. Ez a tanárok soraiban is változásokat eredményezett, Lutter bizonyíthatóan határozott elképzelésekkel rendelkezett az oktatói kar személyi összetételét illetően. Bizalmas miniszteri felterjesztésekben kérte a hindu származású, de 1942-ben magyar állampolgárrá és a Collegium rendes tanárává kinevezett Bonnerjea René angol-francia nyelvtanár,[32] illetve Ankeria Santeri finn lektor eltávolítását.[33] Mindkettőjük

esetében szakmai indokokat jelölt meg a felmentés indokául, de ez csupán a politikai indíttatást próbálta palástolni. Míg bizonyos tanárok az előző politikai rendszer alatt tett megnyilatkozásaik, vagy közéleti tevékenységük miatt diszkreditálták magukat, addig mások számára az intézet kiváló kiindulópontul szolgált a karrierépítéshez a formálódó új politikai berendezkedésben. Ehhez a csoporthoz tartozott Király István,[34] aki Keresztury megüresedett helyét töltötte be, továbbá Kardos (Pándi) Pál, aki 1949 novemberétől Királyt helyettesítette a magyar irodalomtörténeti tanszakon.[35] Hozzájuk hasonlóan Szabó Árpád[36] és Szigeti József[37] is politikai indokokból nyert kinevezést az intézethez. Előbbi klasszika-filológiát, utóbbi pedig marxista filozófiát oktatott tiszteletdíjas előadóként, mindkettőjük még 1950 előtt elhagyta a Collegiumot, és a felsőoktatás, illetve a politikai közélet magasabb szféráiba kerültek.

A 260/1949. évi (I. 12.) minisztertanácsi rendeletet követően került sor az intézet megszüntetésére 1950 augusztusában. A megmaradt tanárok sorsát, az 1515-11/1950. VII. sz. VKM rendelet szabályozta, amely politikai megbízhatóság szempontjából két csoportra osztotta az oktatókat és az egyéb személyzetet. Akik tudományos szempontból képzetlenek, vagy megbízhatatlanok voltak, azokat a VKM rendelkezési állományába sorolták, azok pedig akik tudományos fokozattal rendelkeztek az ekkor létrehozott MTA Irodalomtudományi Intézetéhez kerültek, vagy budapesti középiskolába nyertek beosztást.[38]

Összegzés. Az Eötvös Collegium tanári karának 1936-1950 közötti változásaiból megállapítható, hogy a mindenkori igazgatóság a politikai, illetve anyagi természetű nehézségek ellenére igyekezett olyan tanárokat szerződtetni az intézménybe, akiknek a személye garantálta a képzés tudományos jellegét. A szakvezető tanárok számára ebben az időszakban is számottevő előnyöket garantált az intézet, hiszen az egyetemi tanárság továbbra is elérhető volt azok számára, akik ezt ambicionálták. Ugyanakkor az 1948-1950 átmeneti időszakban számosan lemondtak a szakvezetésről, vagy politikai természetű eljárásokban kísérletet tettek eltávolításukra. Az intézet marxista tudósképzővé való átalakítása részét képezte annak a folyamatnak, amely az egész magyar felsőoktatást alapjaiban szerette volna az állampárt célkitűzéseinek alárendelni (Ld. *Ladányi*, 1970; *Ladányi*, 1981; *Garai*, 2016.). Ez a kísérlet az Eötvös Collegium esetében azonban sikertelen maradt, hiszen az egymást követő egyetemi reformok során képzése fokozatosan kiüresedett,[39] végül pedig névlegesen is megszüntették a tanárképző internátust.

Jegyzetek

1. 8769/1906. Lukács György VKM miniszter levele Eötvös Loránd curátorhoz Mika Sándor, Hoffmann Frigyes és Gyomlay Gyula kinevezéséről. Budapest, 1906. február. 21. MDKL 40. dob. 71/3. dossz.

2. 55944/1912. A VKM miniszter levele Eötvös Loránd curátornak Mika Sándor és Gyomlay Gyula VI. fizetési osztályba történő kinevezéséről. Budapest, 1912. május 8. MDKL 40. dob. 71/3. dossz.

3. 68647/1923. Klebelsberg Kunó levele a Pázmány Péter Tudományegyetem Tanácsának Eckhardt Sándor kinevezése ügyében. Budapest, 1923. május 23. MDKL 40. dob. 70/1. dossz.

4. 195784/1919. VKM államtitkár levele Bartoniek Gézához Gombocz Zoltán kolozsvári egyetemi tanár szolgálattételre való beosztásáról. Budapest, 1919. november 15. MDKL 39. dob. 66/a dossz.

5. 109.433/1923. Klebelsberg Kuno levele Bartoniek Gézához Horváth János egyetemi tanárrá való kinevezéséről. Budapest, 1923. augusztus 28. MDKL 40. dob. 70/7. dossz.

6. 131/1923. Bartoniek Géza levele Teleki Pál curátornak Moravcsik Gyula collegiumi tanárrá kinevezéséről. Budapest, 1923. augusztus 29. MDKL 40. dob. 71/5. dossz. E levélben az igazgató tudatja Teleki Pállal, hogy 1923 folyamán Eckhardt Sándort, Huszti Józsefet és Horváth Jánost egyetemi tanárrá nevezték ki.

7. 7302/1920. VKM miniszter levele Bartoniek Géza igazgatóhoz Luksics Pál kinevezéséről. Budapest, 1920. február 27. MDKL 40. dob. 70/10. dossz.

8. 25.663/1935. A VKM IV. ügyosztályának, Orlay Ferenc miniszteri tanácsos levele Szabó Miklós igazgatóhoz Lukcsics Pál és Pais Dezső VI. fizetési osztályba történő előléptetéséről. Budapest, 1935. július 19. MDKL 40. dob. 70/10. dossz.

9. Moravcsik Gyula búcsúzó levele az Eötvös Collegium tanári karától Budapest, 1936. szeptember 1. MDKL 40. dob. 71/5. dossz.

10. Gyulai Ágoston állami polgári iskolai tanárképző főiskola igazgatójának levele Szabó Miklós ideiglenes igazgatóhoz. Budapest, 1928. február 25. MDKL 41. dob, 73/2. dossz.

11. 13/1935. cur. sz. Teleki Pál curator felterjesztése a VKM-miniszterhez, amelyben kéri a Collegium főiskolai jellegének elismerését. Budapest, 1935. MDKL 41. dob. 73/3. dossz.

12. 39.372/1939. A VKM IV. ügyosztályának, Szily Kálmán államtitkár levele Szabó Miklós igazgatóhoz az V. fizetési osztályba való kinevezéséről. Budapest, 1939. december 31. MDKL 40. dob. 67. dossz.

13. 4/1926. Bartoniek Géza igazgató levele Teleki Pál curátorhoz Tomasz Jenő kinevezéséről. Budapest, 1926. júniusa. MDKL 40. dob. 71/10. dossz.

14. 183.570/1946. VKM VI. ügyosztály Ferenczy Emil miniszteri tanácsos levele Keresztury Dezsőhöz Tomasz Jenő V. fizetési osztályba történő kinevezéséről. Budapest, 1946. október 26. MDKL 41. dob73/a. dossz.

15. 37576/1936. Hóman Bálint levele Szabó Miklós igazgatóhoz Gáldi László kinevezéséről. Budapest, 1936. szeptember 28. MDKL 40. dob. 70/4. dossz.

16. 21.645./1937. Hóman Bálint levele Szabó Miklós igazgatóhoz Gáldi László IX. fizetési osztályba való kinevezéséről. Budapest, 1937. június 30. MDKL 40. dob. 70/4. dossz.

17. 237/1942. Szabó Miklós levele a VKM miniszterhez Mollay Károly kinevezése ügyében. Budapest, 1942. szeptember 15. MDKL 40. dob. 71/4. dossz. Mollay helyettesítette Gáldi Lászlót 1942-t követően.

18. 35557/1937. Tasnádi Nagy András államtitkár a VKM VI. ügyosztályának levele Szabó Miklós igazgatóhoz Kosáry Domokos szolgálattételre való beosztásáról. Budapest, 1937. szeptember 29. MDKL 40. dob. 71/2. dossz.

19. 30115./1941. Hóman Bálint levele Szabó Miklóshoz Kosár Domokos osztályigazgatóvá történő kinevezéséről. Budapest, 1941. december 12. MDKL 40. dob. 71/2. dossz.

20. 183/1945. Keresztury Dezső igazgató levele Teleki Géza VKM miniszternek Kosáry Domokos VI.

fizetési osztályba történő kinevezéséről. Budapest, 1945. november 3. MDKL 40. dob. 71/2. dossz.

21. 83/1937. Teleki Pál curátor előterjesztése a VKM miniszterhez Fest Sándor VI. fizetési osztályba történő kinevezéséről. Budapest, 1937. április. 30. MDKL 40. dob. 70/3. dossz.

22. 5/1939. Szabó Miklós igazgató levele a VKM miniszterhez Országh László kinevezéséről, illetve díjazásáról. Budapest, 1939. január 5. MDKL 41. dob. 72/3. dossz.

23. 81/1941. Szabó Miklós jelentése a Collegium költségvetéséről. Budapest, 1941. március 19. MNL K 636. 44-2. tétel, 883. doboz (1937-1941).

24. 73/1940. Szabó Miklós igazgató felkérése Ortutay Gyulához néprajzi órák megtartására. Budapest, 1940. március 11. MDKL 41. dob. 72/3. dossz.

25. Szabó Miklós levele Mátrai László egyetemi könyvtári segédőr úrnak. Budapest, 1939. szeptember. 12. MDKL 41. dob. 72/3. dossz.

26. Ezt leginkább a tanári jelentésekből lehet megállapítani. Kinevezési okmány sajnos nem maradt fent. Ld. Zibolen Endre jelentése neveléstudományi órákról az 1943/1944. tanév II. felében. Budapest, 1944. április 17. MDKL 53. dob. 101/9/b. dossz.

27. 147/1936. Szabó Miklós igazgató felterjesztése a VKM miniszterhez a seniori helyek ügyében. Budapest, 1936. augusztus 15. MDKL 47. dob. 85. dossz.

28. 15.886/1947. VI. sz. A VKM IV. ügyosztálya az Eötvös Collegium tanári állásainak átszervezése főiskolai tanári státuszokká. Budapest, 1947. január 3. MNL XIX-I-1-h. 112. doboz 90-3. tétel (1946-1947)

29. 122/1947. Jelentés az óraadó tanárokról és az általuk tartott szaktárgyakról. Budapest, 1947. április 24. MDKL 41. dob. 73/a. dossz.

30. 132.607/1947. VKM VI. ügyosztály Alexits György államtitkár levele Fülep Lajoshoz beosztásáról az Eötvös Collegiumba. Budapest, 1947. szeptember 12. MDKL 41. dob. 73/a. dossz.

31. 211.792/1948. Ortutay Gyula VKM miniszter levele Szegő Alberthez V. fizetési osztályba történő kinevezéséről. Budapest, 1948. december 24. MDKL 41. dob. 73/a. dossz.

32. 343/1948. Lutter Tibor levele Bonnerjea René ügyében a VKM miniszterhez. Budapest, 1948. augusztus 16. MDKL 41. dob. 73/a. dossz. A levélben az új igazgató megpróbálta elérni, hogy a minisztérium eltávolítsa a nyelvmestert.

33. 343/1948. Lutter Tibor felterjesztése Ortutay Gyula VKM-miniszterhez Ankeria Sentieri ügyében. Budapest, 1948. augusztus 16. MDKL 46. dob. 84/4. dossz.

34. 345/1948. Lutter Tibor levele Ortutay Gyula VKM miniszterhez Király István kinevezése ügyében. Budapest, 1948. augusztus 16. MDKL 41. dob. 73/a. dossz.

35. 497/1949. Lutter Tibor jelentése a VKM miniszternek Kardos Pál bevonásáról a magyar szakvezetésbe. Budapest, 1949. november 29. MDKL 41. dob. 73/a. dossz.

36. 346/1948. Lutter Tibor felterjesztése a VKM-hez Szabó Árpád az Eötvös Collegiumhoz való elhelyezésének ügyében. Budapest, 1948. augusztus 16. MDKL 41. dob. 73/a. dossz.

37. 347/1948. Lutter Tibor levele a VKM miniszterhez Szigeti József kinevezése ügyében. Budapest, 1948. augusztus 16. MDKL 41. dob. 73/a. dossz.

38. 1515-11/1950. VII. sz. Az Eötvös József Kollégium kérdésének rendezése. Budapest, 1950. augusztus 8. MNL XIX-I-1-h. 1515/1949-1950 (358. doboz).

39. 1515-25/1949. V. 1. sz. VKM V. ügyosztály Antal Sándor miniszteri ellenőr levele Lutter Tibornak. Budapest, 1949. november 28. MDKL 41. dob. 73/a. dossz. Lutter ekkor már csak heti 35 óráról tett jelentést, noha korábban Keresztury Dezső időszakában ez a szám elérte a 82-t.

Források

Magyar Nemzeti Levéltár (MNL)

K 636. 44-2. tétel, 883. doboz (1937-1941) A Collegium ügyei 1937-1941.

XIX-I-1-h. 112. doboz 90-3. tétel (1946-1947) A Collegium ügyei 1946-1947.

XIX-I-1-h. 1515/1949-1950 (358. doboz). A Collegium ügyei 1949-1950.

Mednyánszky Dénes Könyvtár és Levéltár (MDKL):

39. dob. 66/a dossz. Gombocz Zoltán személyi anyagai.

40. dob. 67. dossz. Szabó Miklós személyi anyagai.

40. dob. 70/1. dossz. Eckhardt Sándor személyi anyagai.

40. dob. 70/3. dossz. Fest Sándor személyi anyagai.

40. dob. 70/4. dossz. Gáldi László személyi anyagai.

40. dob. 71/3. dossz. Mika Sándor személyi anyagai.

40. dob. 71/2. dossz. Kosáry Domokos személyi anyagai.

40. dob. 71/4. dossz. Mollay Károly személyi anyagai.

40. dob. 71/5. dossz. Moravcsik Gyula személyi anyagai.

40. dob. 70/7. dossz. Horváth János személyi anyagai.

40. dob. 70/10. dossz. Lukcsics Pál személyi anyagai.

40. dob. 71/10. dossz. Tomasz Jenő személyi anyagai.

41. dob. 72/2-3. dossz. Tiszteletdíjas tanárok személyi ügyei.

41. dob 73/a. dossz. A Collegium tanárainak személyi ügyei 1945 után.

41. dob. 73./2-3. dossz. Kimutatás a Collegiumi tanárok tiszteletdíjairól, egyéb gazdasági ügyek.

46. dob. 84/4. dossz. Finn lektorok személyi ügyei.

47. dob. 85. dossz. Seniorok személyi ügyei.

53. dob. 101/9/b. dossz. Tanulmányi jelentések 1943–1944.

Jogszabályok

1893: IV. tc. Az állami tisztviselők, altisztek és szolgák illetményeinek szabályozásáról, és a megyei törvényhatóságok állami javadalmazásának felemeléséről.

1924: XXVII. tc. A középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről.

7000/1925. (XI. 6.) M. E. rendelet az állami tisztviselők státuszrendezéséről.

9000/1927. (XI. 1.) M. E. rendelet az állami tisztviselők illetményeinek újra szabályozása tárgyában.

260/1949. évi (I. 12.) Minisztertanácsi rendelet az egyetemi bölcsészeti és természettudományi képzés újjászervezése tárgyában.

Irodalom

1. Dénes Iván Zoltán (2015): *A történelmi Magyarország eszménye. Szekfű Gyula a történetíró és ideológus*. Kalligram, Pozsony.
2. Garai Imre (2016): A magyar felsőoktatás strukturális átalakítási és államosítási kísérletei az 1949-1953 közötti időszakban. In: Németh András, Garai Imre és Szabó Zoltán András (szerk.): Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában. Gondolat Kiadó, Budapest. 119-160.
3. Garai Imre (2014): A magyar középiskolai tanárképzés fejlődésének történeti áttekintése, 1777-1949. [URL: http://tkk.elte.hu/a-magyar-tanarkepzes-torteneti-attekintese/] Letöltési idő: 2016.10.19.
4. Garai Imre (2016): *A tanári elitképzés műhelye. A Báró Eötvös József Collegium története, 1895-1950*. ELTE Eötvös József Collegium, Budapest. [URL: http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/A_Tanari_elitkepzes_masodik_kiad.pdf] Letöltési idő: 2016.10.19.
5. Ladányi Andor (1981): A felsőoktatás helyzetének fő vonásai (1945-1948 április). In: Molnár János (szerk.): *Tanulmányok a MEFESZ történetéből. 1945-1948*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest. 127-149.
6. Ladányi Andor (1970): A felsőoktatás szocialista átszervezésének kezdete: az 1948. évi egyetemi reform. *Magyar Pedagógia*, 70. 2. sz. 170-184.
7. Németh András (2004): A pedagógusszerep történeti változásai. In: Németh András és Pukánszky Béla (szerk.): A pedagógia problématörténete. Gondolat Kiadó, Budapest. 457-504.

В статье проанализированы изменения в научно-педагогическом составе Коллегии имени Барона Йозефа Этвеша (1936-1950 гг.). С одной стороны, показаны научно-педагогические личности Коллегии, изменения в законодательстве, влияющие на их профессиональный рост, с другой стороны, конкретный механизм отбора личностей из числа наиболее талантливых выпускников заведения для пополнения профессорско-преподавательского состава Коллегии. Исследован период деятельности руководителей учебного заведения Миклоша Сабов, Дезидерия Керестури и Тибора Луттера, в котором им приходилось преодолевать трудности финансирования и проникновения политики в стены Коллегии.

Ключевые слова: *Коллегия имени Йозефа Этвеша, учебное заведение для подготовки учителей, профессорско-преподавательский состав.*

Baron Eötvös József College played a significant role in the establishment of the Hungarian secondary school teacher's profession, for the formation of a teachers' training institution in 1899 led to the foundation of a boarding school. As far as this institute trained numerous scientists for both Hungarian secondary, and higher education, it would be plausible to review the changes in the teaching staff between 1936-1950. The survey's time frame can be explained by the highest fluctuation in the boarding school's teaching staff in this particular period; the latter was naturally related to economic difficulties, as well as political changes caused by World War II. On the one hand, the research shows the composition of the College teaching staff, the changes in the legal regulations influencing promotion, on the other hand, the peculiar selection mechanism which helped the best college students get promoted to the institution's teaching staff. It is followed by the description of Szabó Miklós, Keresztury Dezső and Lutter Tibor's directorship, the changes that occurred in the period, when the directors of the boarding school had to overcome the ever increasing shortage of sources and the infiltration of politics into the institution's administration.

The changes in the teaching staff of Eötvös College between 1936-1950 testify to the fact that despite the political and economic difficulties the directors of the institution aimed at recruiting teachers whose personality guaranteed scientific training. The institute offered supervising teachers numerous advantages even in this period for the university professorate was still attainable for the ambitious candidates. However, in the 1948-1950 transition period, numerous teachers renounced supervision, or political procedures were attempted to force them to resign. The institution started to train researchers of Marxism and it formed part of the process aimed at subordinating all of the Hungarian higher education to the state party's objectives. However, this experiment failed in the case of Eötvös College, for the successive university reforms led to the gradual void of its training, and the teachers' training boarding school was liquidated.

Key words: *Eötvös József College, teachers' training boarding school, the teaching staff.*

РОЗДІЛ ІІ

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378. 14

Габовда Анжеліка Міланівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

СОЦІОКУЛЬТУРНА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В статті розглядається проблема формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу. Визначено, що вивчення мови розцінюється як набуття знань та інтегрованих мовленнєвих умінь у їхній взаємодії, які диктують життєві ситуації. Виявлено, що розширення соціокультурної компетенції майбутніх фахівців передбачає етапи: активізацію вже відомого лексичного матеріалу з теми паралельно з відтворенням фахових знань з профільної дисципліни; наповнення нових понять зрозумілим змістом через наведення прикладів з професійної діяльності за обраним студентами фахом; закріплення нових понять уживанням їх у стандартних ситуаціях; усвідомлене використання засвоєного поняття в спонтанному мовленні в нестандартних ситуаціях з опорою на фахові знання.

Ключові слова: *іншомовна підготовка, професійна освіта, соціокультурний підхід.*

Постановка проблеми. Сучасні зміни в політичному, економічному та соціально-культурному розвитку суспільства, зміна ідеології освіти зробили великий вплив на систему іншомовної освіти в європейських країнах, наповнивши новим змістом цілі, зміст і технології навчання іноземних мов, з урахуванням світового досвіду світовий досвід навчання мов міжнародного спілкування і соціально-культурних особливостей різних народів. Сучасний фахівець повинен не тільки оволодівати словесним кодом певної іноземної мови, але вміти використовувати на практиці і створювати на певному рівні в своїй свідомості «картину світу», притаманну носію цієї мови.

У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства та розширення міжнародних зв'язків рівень фахової підготовки майбутнього фахівця з економіки, педагогіки, політичних наук, екології, правознавства, соціальної роботи тощо визначається сформованістю його особистісних якостей та професійних умінь, серед яких особливе місце посідають іншомовна соціокультурна компетенція та сформовані навички використання соціокультурних знань у спілкуванні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціокультурна компетенція визначається вченими (В.В.Сафонова, П.В.Сисоєв, В.П.Фурманова, С.Г.Тер-Мінасова, П.О.Бех, Л.В.Біркун, Л.В.Калініна, І.В.Самойлюкевич та ін.) як уміння вибрати потрібний рівень мовного етикету, доречний у конкретній ситуації спілкування залежно від соціального статусу співрозмовника, як здатність та готовність індивіда здійснювати адекватну міжкультурну комунікацію (Н.Б.Ішханян, Н.К. Скляренко, Г.Д.Томахін та ін.), як сучасна концепція іншомовної освіти, яка базується на інтегрованому навчанні мови та культури відповідних країн, на діалозі рідної та іноземної культур, мета якої - навчання мови через культуру, культури через мову, формування *homomoralis:* людини із совістю, що розрізняє добро і зло, має високі стійкі моральні орієнтири. Ідея підходу до освіти й виховання з позицій взаємовпливу культур значно поширилась у зарубіжній педагогічній науці наприкінці минулого століття.

Нові вимоги щодо володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування, викладені в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, сприяли розробці таких методичних принципів, як інтерактивність, мовленнєво-мисленнєвої активність, контекстуалізація та інтеграція, які вважаємо основою формування іншомовної соціокультурної компетенції. Свідоме й цілеспрямоване впровадження цих принципів сприяє поєднанню мовної обізнаності з практичним володінням мовленнєвою діяльністю у відповідних ситуаціях спілкування. Стандартні вимоги відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти передбачають, що випускник університету з дипломом бакалавра має володіти іноземною мовою на рівні В2 (незалежний користувач), спеціаліст магістр передбачає рівень С1 (досвідчений користувач) [3]. До складників рівня володіння іноземною мовою входять і вимоги до сформованості іншомовної соціокультурної компетенції.

Мета статті: розкрити роль іншомовної підготовки у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх фахівців у вищій школі.

Результати дослідження. Зміст соціокультурної компетенції з іноземної мови визначається метою її формування та вимогами фахової підготовки студентів нефілологічних спеціальностей. У дослідженні питання змісту іншомовної соціокультурної компетенції розглядаються в контексті програм з іноземної мови для професійного спілкування, що зміщує акцент зі знання мови як набору окремих елементів на поняття про мову як інтегровану систему знань і вмінь. Це відображає зміну в педагогічній філософії, де навчання мови розглядається як диверсифікація мовної освіти:вивчення мови розцінюється як набуття знань та інтегрованих мовленнєвих умінь у їхній взаємодії, що вимагають життєві ситуації.

Першим складником змісту соціокультурної компетенції з іноземної мови є інтегровані професійні соціокультурні знання, реалізовані в практичних навичках комунікативної поведінки, змодельованої в процесі вивчення мови. Другим складником змісту є фонові знання, без опанування яких не тільки повсякденне, але й професійне

спілкування може не відбутися, оскільки на незнання чужої культури чи норм поведінки іноземці реагують набагато болючіше, аніж на незнання власне мови. Професійно орієнтоване читання є наступним складником іншомовної компетенції фахівців будь-якої галузі. Розширення знань про країну, мову якої вивчають, здійснюється, паралельно з іншими видами пізнавальної діяльності, через спеціально відібрані навчальні тексти професійного спрямування. Вони підпорядковані певним вимогам: цілеспрямованість; функціональність; країнознавчу актуальність та адекватність; адаптованість; стимулювання інтересу студентів до іншомовної навчальної діяльності.

Аналіз педагогічної й лінгвістичної літератури [2; 4] засвідчує, що до педагогічних засад, здатних забезпечити формування іншомовної соціокультурної компетенції, можна віднести культурологічний підхід до навчання іноземної мови, інноваційне навчання професійного іншомовного спілкування, технологізацію процесу формування іншомовної соціокультурної компетенції, між - предметну координацію у навчанні професійно спрямованої іноземної мови і фахових дисциплін та самоосвіту й саморозвиток студента як суб'єкта навчальної діяльності.

Культурологічний підхід до навчання іноземної мови передбачає осмислення культурної динаміки розвитку людства як поліфонії ціннісно значущих норм буття людської спільноти, способів її життя, смислів і структури картин світу, принципів поведінки людей, які складаються в реальному історичному просторі та часі й відбивають соціально-культурний досвід існування спільноти. В рамках культурологічного підходу до навчання мови, обговорюючи соціокультурні аспекти життя, наприклад, британського, американського, французького чи німецького суспільства, увага має звертатись на реалії сучасного буття в Україні, що сприяє формуванню національної самосвідомості студентів, виробленню позитивного ставлення до соціально-економічних змін, які відбуваються в нашій країні.

До педагогічних засад, здатних забезпечити формування іншомовної соціокультурної компетенції, нами віднесено *інноваційне навчання професійного іншомовного спілкування.* Ми виходимо з того, що основна мета інноваційної освіти – це навчити людину поповнювати свої знання в будь-якій ситуації. В основі інноваційної освіти лежить спільна діяльність студента і викладача у формі діалогу, міжособистісних взаємодій та інтенсивного занурення в предмет. Інноваційне навчання іноземної мови передбачає відмову від переказу навчальних текстів та інших репродуктивних методів навчання мови й перехід до рівноправного діалогічного спілкування, моделювання реальних життєвих ситуацій, впровадження інтерактивних видів роботи: методу проектів, мозкової атаки, кейс-методу, рольових ігор тощо.

Не менш важливою педагогічною умовою є *технологізація процесу формування іншомовної соціокультурної компетенції, що можна* розцінювати як важливий чинник забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Вона містить систему дій викладача і студентів, спрямованих на досягнення чітко визначеної мети послідовним та неухильним виконанням певних навчальних дій за умов оперативного зворотнього зв'язку.

Науковці доводять [1, с. 221], що ефективному засвоєнню знань з іноземної мови сприяє компаративна технологія формування іншомовної соціокультурної компетенції, оскільки на заняттях постійно можна використовувати порівняння «в одній культурі – в іншій культурі». Основні засади компаративної технології передбачають: виявлення соціокультурної інформації; поетапне розширення соціокультурних знань; формування соціокультурної пам'яті через пошук спільного й розбіжностей; порівняння стилю спілкування в рідній культурі та в інших культурах; стимулювання студентів до виявлення соціокультурної інформації; практичне тренування студентів у набутті відповідних навичок спілкування; формування ціннісного ставлення до соціокультурної інформації, розуміння важливості соціокультурних знань і навичок поведінки для міжкультурного професійного спілкування.

Ефективне формування іншомовної соціокультурної компетенції неможливе без *міжпредметної координаії у навчанні професійно спрямованої іноземної мови та фахових дисциплін* як засобу для подолання штучних меж між окремими системами знань, що засвоюються студентами в процесі вивчення різних дисциплін. Здійснення такої координації передбачає цілеспрямоване використання всього арсеналу форм, методів, педагогічних засобів, які допомагають виявити нові можливості їх використання у викладанні академічних дисциплін. Під міжпредметною координацією ми розуміємо постійний динамічний багатосторонній зв'язок у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням та фахових дисциплін, що виступають замовниками спеціальної лексики, необхідної для іншомовного професійного спілкування, якого мають навчити викладачі на заняттях з мови. Міжпредметна координація розглядається у двох площинах: як необхідність опанування філологами, викладачами іноземної мови спеціальної професійної лексики та базових понять для навчання студентів нефілологічних спеціальностей, та як використання фахових знань, набутих студентами в процесі навчання майбутньої професії, у вивченні професійно спрямованої іноземної мови. Міжпредметна координація передбачає співпрацю викладачів іноземної мови з викладачами рідної мови та фахових дисциплін для уникнення дублювання навчального матеріалу, корекції навчальних планів, формування толерантності студентів щодо різних поглядів на одну проблему, розвитку продуктивного мислення, утримання сталого інтересу до вивчення іноземної мови.

Міжпредметна координація потребує дотримання певних правил і процедур на рівні відповідних кафедр і окремих викладачів: з'ясування змісту навчальної фахової дисципліни та виокремлення її соціокультурних аспектів; випереджувальне вивчення професійно спрямованого матеріалу рідною мовою з тим, щоб викладачеві іноземної мови не перебирати на себе функції викладання профільних дисциплін; коригування навчальних планів для забезпечення послідовності вивчення професійно значущих тем рідною та іноземною мовами; проведення інтегрованих занять з профільних дисциплін рідною та іноземною мовами з використанням компаративної технології та видів навчальної діяльності, характерних для занять з іноземної

мови (моделювання ситуацій, робота в парах, відповіді у вигляді презентацій, прес-конференції, дискусії тощо).

Зазначимо, що проблема підготовки фахівців, здатних ефективно працювати за умов внутрішньої та міжнародної конкуренції, визначати конкретні цілі, брати на себе відповідальність за результати діяльності, працювати в команді, приймати рішення, розуміти та переконувати інших, долати конфлікти й непорозуміння набуває особливої актуальності в період реструктуризації політичного та економічного життя в українському суспільстві. Модернізація структури освіти передбачає інтеграцію, взаємопроникнення навчальних дисциплін у вищій школі з метою якомога кращої підготовки випускника університету до ефективного функціонування на європейському ринку праці.

Механізм взаємодії професійної підготовки студента та розширення його іншомовної соціокультурної компетенції передбачає дотримання певної послідовності в накопиченні соціокультурних знань з опорою на знання, отримані в процесі вивчення профільних дисциплін. Спираючись на професійну обізнаність студента, його власний життєвий досвід, ставлення до вивчення іноземної мови та зважаючи на дидактичні принципи доступності, посильності, наступності у викладенні навчального матеріалу, викладач, здійснюючи методичний супровід, веде студента до поступового розширення його іншомовної соціокультурної компетенції.

Взаємодія професійної підготовки студента та розширення йогосоціокультурної компетенції передбачає такі етапи [1, с. 296]:

– активізацію вже відомого лексичного матеріалу з теми паралельно з відтворенням фахових знань з профільної дисципліни;

– введення нових соціокультурних понять з опорою на порівняння культурологічних явищ;

– наповнення нових понять зрозумілим змістом через наведення прикладів з професійної діяльності за обраним студентами фахом;

– закріплення нових понять уживанням у стандартних ситуаціях;

– свідоме вживання засвоєного поняття в спонтанному мовленні в нестандартних ситуаціях з опорою на фахові знання.

Дотримання такого поетапного алгоритму взаємодії професійної підготовки студента та розширення його іншомовної соціокультурної компетенції сприяє укріпленню міждисциплінарних зв'язків, забезпеченню стійкого інтересу студентів до вивчення іноземної мови, розвитку мовлення, усвідомленню необхідності врахування соціокультурних розбіжностей у майбутній професійній діяльності й толерантного ставлення до носіїв чужої мови та культури.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інтеграційні й міграційні процеси, глобалізація та європейська інтеграція України вимагають володіння іноземними мовами як засобом спілкування і вирішення спільних проблем, тому вивчення іноземної мови передбачає не тільки знання лексичного запасу, граматичних структур, синтаксису, але й наявність соціокультурологічних знань про країни, мова яких вивчається, а також норм поведінки, стилів спілкування, реалій повсякденного життя, правил етикету, прийнятих у певній спільноті.

У контексті університетської освіти важливо зрозуміти, що механізм взаємодії професійної підготовки студента та розширення його іншомовної соціокультурної компетенції в процесі вивчення професійно спрямованої іноземної мови базується на педагогічних (наявні засоби навчання, усвідомлення викладачем необхідності поєднання навчання мовного, мовленнєвого та професійно спрямованого матеріалу) та психологічних засадах: (визнання студентом існуючих розбіжностей у соціокультурній та професійній сферах життя нашого народу та населення іншомовних країнах; ставлення студента до вивчення іноземної мови, його налаштованість на опанування корпоративної культури носіїв мови; готовність до толерантного сприйняття інших стилів професійного спілкування, норм комунікативної поведінки, правил ведення бізнесу та соціальної комунікації).

Перспективами подальших досліджень може бути формування соціокультурної компетенції засобами іноземної мови у вищій школі, що спрямоване на розвиток світосприймання особистості і підготовку її до вивчення історії людства, своєї країни, свого народу, до усвідомлення себе як носія мови і національних цінностей, розуміння пошуку вирішення глобальних проблем, на розвиток комунікативної культури і духовного потенціалу сучасної молоді.

Список використаних джерел

1. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей // Монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.

2. Дубасенюк О.А. Педагогічна технологія організації продуктивної міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу/ О.А. Дубасенюк, Н.В. Якса // Розвиток педагогічної освіти викладача в умовах неперервної освіти: монографія / За ред.М.М. Солдатенкав, О.М. Семеног. – Глухів. : РВВ ГДПУ, 2008. – С.108-121.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. - К.:Ленвіт, 2003.-273с.

4. Левенчук И. Б. Культурологическая направленность языковой подготовки в системе международного образования; автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования // Инна Борисовна Левенчук; ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова». – Ульяновск, 2011. – 24 с.

В статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетентности будущих специалистов в условиях высшего учебного заведения. Определено, что изучение языка расценивается как приобретение знаний и интегрированных речевых умений в их взаимодействий, которые диктуют жизненные ситуации. Выявлено, что расширение социокультурной компетенции будущих специалистов предусматривает этапы: активизацию уже известного

лексического материала по теме параллельно с воспроизведением профессиональных знаний по профильной дисциплине; наполнение новых понятий понятным содержанием через приведение примеров из профессиональной деятельности по избранной студентами специальности; закрепление новых понятий употреблением в стандартных ситуациях; осознанное использование усвоенного понятия в спонтанной речи в нестандартных ситуациях с опорой на профессиональные знания.

Ключевые слова: *иноязычная подготовка, профессиональное образование, социокультурный подход.*

The problem of forming sociocultural competence of future professionals in terms of higher educational establishment is investigated in the article . It is determined that learning a language is regarded as acquisition of knowledge and integrated language skills in their interactions that dictate life situations. Components of content sociocultural competence in foreign languages are also substantiated, as well as professional integrated socio-cultural knowledge, background knowledge, professionally oriented reading. Attention is focused on expanding knowledge about the country of the language being mastered through specially selected professionally orientated training texts which should be functional, relevant, adequate and stimulating. Those pedagogical principles are analyzed that can provide the formation of foreign language socio-cultural competence: innovative teaching of professional foreign language communication technologization of the process of formation foreign socio-cultural competence, comparative technology that not only expands the student's knowledge of foreign language countries, but also contributes to its national identity, interdisciplinary coordination in training professional directional foreign language and professional disciplines as a means to overcome the artificial boundaries between different systems of knowledge. It is discovered that the expansion of socio-cultural competence of future professionals include the following steps: activation of lexical already known material on the subject along with playing expertise of profile disciplines; the introduction of new social and cultural concepts based on comparison of effects on a "one culture - a different culture"; filling of new concepts by understandable content through providing examples of professional activities for students of chosen profession; fixing the consumption of new concepts in standard situations; conscious use of concepts learned in spontaneous speech in unusual situations based on professional knowledge. The conscious and purposeful implementation of such teaching principles as interactivity, language and speechactivity, contextualization and integration should promote the combination of language awareness with practical knowledge of speech activity in the respective situations of communication. It is concluded that the formation of socio-cultural competence by means of a foreign language in high school aimed at developing world conceptualization of personality and prepare them to the study of world history, country, people, to realize oneself as a native speaker and representative of national values, understanding the way of finding solutions to global problems, onto development of communicative culture and spiritual potential of today's youth.

Keywords: *foreignlanguagetraining, professional education, socio cultural approach.*

УДК 378: 81'271

Климова Катерина Яківна,
доктор педагогічних наук, професор,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир

ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА СИСТЕМОЮ MOODLE: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Автор статті аналізує окремі аспекти проблеми використання технологій дистанційного навчання української мови у вищій школі, як-от: мотодологічні та організаційні основи дистанційного навчання в Україні, дефініції дистанційного навчання, запропоновані педагогами, особливості системи Moodle як універсальної навчальної платформи, а також стисло презентує структуру та зміст електронного навчального курсу української мови (за професійним спрямуванням), розробленого колективом кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана. Франка.

Ключові слова: *дистанційне навчання, українська мова, електронний курс.*

Постановка проблеми. Інтеграція у світовий освітній простір, поява інноваційних засобів масової комунікації, динамічний розвиток суспільних відносин, науки, культури, зміни в економічному житті зумовили підвищення вимог до якості та змісту вищої освіти в Україні. В умовах суспільно-політичних проблем, економічних криз, екологічних катаклізмів та інформаційного потоку, що впливає на свідомість молодого покоління, особливої актуальності набуває формування особистості фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці.

Закон України Про вищу освіту, прийнятий у 2014р. (Ст. 49), з-поміж форм навчання у вищих навчальних закладах виділяє *дистанційну.* Аналізуючи проблему моделювання дистанційної освіти студентів вищих навчальних закладів, О. Брикіна зазначає: «Дистанційне навчання у вищій школі передбачає здобуття освітніх послуг на відстані, в основному без відвідування навчального закладу, за допомогою нових комп'ютерних і комунікаційних технологій і є універсальною, синтетичною, інтегральною, гуманістичною формою навчання, що створює необхідні умови для студентів і адаптована до базового рівня знань» [1, с. 36].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція дистанційної освіти в Україні [2] ґрунтується на досвіді організації навчання на відстані, накопиченому в різних країнах світу (Р. Гаррісон, Т. Громова, Т. Бейтс, О. Брикіна, О. Виштак, В. Кухаренко, Є. Полат, Г. Селевко, С. Сисоєва,

О. Собаєва, П. Стефаненко, В. Трайнев, Б. Шуневич та ін.). Історія дистанційного навчання сягає кінця XIX — початку XX століття, коли студентам — мешканцям віддалених від університетів населених пунктів — надали можливість поштою отримувати від викладачів підручники для самонавчання і надсилати до навчальних закладів виконані письмово завдання, які оцінювалися й коментувалися. Цей оптимальний спосіб навчання започаткували університети Лондона (Велика Британія), Чикаго (США), Квінсленду (Австралія) під назвою *кореспондентське навчання.* У дослідженнях дистанційної форми освіти XIX — XX століть О. Малярчук зупиняється на діяльності англійця І. Пітмана (ініціатора організації заочного навчання стенографії засобом поштових відправлень, 1840 р.), німецьких учених-філологів Ч. Тусена та Г. Лангеншайдта (засновників заочної форми навчання іноземних мов у Берліні в 1856 році), В. Харпера (організатора дистанційного навчання у США у 1892 році) та ін. [3]. Досліджуючи історію становлення дистанційного навчання у зарубіжних країнах (зокрема Європи та Північної Америки), науковці пропонують синонімічний ряд слів-термінів англійської мови на позначення цього способу, що дослівно перекладаються українською як "навчання на відстані", "дистанційне навчання", "електронне навчання", "онлайн-навчання", "відкрите навчання" (С. Сисоєва, Б. Шуневич та ін.). Спільним для визначень усіх термінів є застосування інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ). Термін "кореспондентське навчання", набувши сучасного змісту, продовжує існувати в діяльності українських філій ЄШКН (Європейська школа кореспондентського навчання, Голландія). Курси ЄШКО (Європейська школа кореспондентської освіти) застосовують кореспондентське навчання як одну з модифікацій заочного навчання.

Результати дослідження. Дистанційна освіта XXI ст. характеризується переходом від індустріального до інформаційного суспільства і є важливим кроком у реформуванні вітчизняної системи освіти. У XXI столітті доступність комп'ютерів й Інтернету робить поширення дистанційного навчання ще простішим й швидшим. Інтернет став величезним проривом, значно більшим, ніж радіо і телебачення. З'явилася можливість спілкуватися і реально отримувати зворотний зв'язок від будь-якого слухача, де б той не перебував [4, с. 225]. Компетентнісний підхід як методологічна основа дистанційного навчання студентів ВНЗ передбачає сформованість комп'ютерно-мережевої компетентності: "Комп'ютерна компетентність є одним з головних елементів відкритої освіти. Комп'ютерно-мережева компетентність являє собою складову комп'ютерної компетентності, визначальним чинником якої є певний рівень знань і вмінь, що дає змогу задовольняти індивідуальні інформаційні потреби за допомогою технологій дистанційного навчання", - зазначає О. Самойленко [5, с. 83].

Стратегія безперервної мовної освіти передбачає використання у навчально-виховному процесі ВНЗ оптимальних традиційних та інноваційних форм, методів і засобів навчання і самонавчання української мови, що в подальшому забезпечить успішну професійну комунікативну діяльність компетентного фахівця. У статті ми ставимо за *мету* окреслити деякі особливості впровадження дистанційної форми навчання української мови в університеті, а також стисло охарактеризувати структуру електронного навчального курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)", створеного викладачами кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка у відкритій системі управління дистанційним навчанням Moodle.

Дистанційне навчання української мови – форма здобуття мовної освіти, яка існує поряд із традиційними денною та заочною формами: студент цілеспрямовано працює над вивченням українськомовних дисциплін за індивідуальним планом і спілкується з викладачем-консультантом засобами комп'ютерного зв'язку; при цьому передбачено різні форми поточного й підсумкового контролю знань, умінь і навичок, форми наукової роботи студентів з української мови тощо.

Дистанційне навчання української мови студентів університетів співіснує та взаємодіє із традиційними очною, заочною формами навчання. Доказом цього є застосування інформаційних та педагогічних технологій дистанційного навчання у процесі індивідуально-самостійної позааудиторної роботи студентів денної та заочної форм навчання з вивчення українськомовних дисциплін, використання засобів електронного зв'язку для консультування студентів та для здійснення поточного контролю рівня мовної комунікативної професійної компетентності студентів заочної форми навчання. У порівнянні з очною формою навчання дистанційна має свої переваги і недоліки. До *переваг*, забезпечених інформаційними та педагогічними технологіями, віднесемо такі:

- універсальна та гнучка, дистанційна форма навчання надає можливість студентам з меншими фінансовими витратами здобути затребувану на ринку праці кваліфікацію та підвищити рівень мовної професійної компетентності усім бажаючим (незалежно від віку, стану здоров'я, громадянства, місця проживання, соціального статусу тощо);
- дистанційне навчання української мови здійснюється за принципами модульності, практичної спрямованості, єдності навчальної та науково-дослідної діяльності студентів;
- діалогічне спілкування між викладачем-консультантом та кожним зі студентів засобами електронного зв'язку забезпечує індивідуалізацію та диференціацію українськомовного навчання;
- формування мовної комунікативної професійної компетентності студентів відбувається у взаємозв'язку з формуванням освітнього мінімуму комп'ютерно-мережевої компетентності майбутніх фахівців. Професійно спрямовані знання, уміння й навички застосування інформаційно-комп'ютерних технологій підвищують якість науково-дослідної та індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів з української мови.

Проблемами дистанційної форми навчання

майбутніх фахівців української мови є, на наш погляд, такі, як:

- веб-камера та мікрофон не завжди можуть забезпечити належної якості аудіовізуальної навчальної комунікації, що зменшує впливовість та виразність мовлення викладача української мови. Йдеться, зокрема, про технічні засоби, що увиразнюють мовлення (голос, дикція, темп мовлення, інтонації, паузи), про міміку й жести;
- відсутність (як правило) відповідного матеріального забезпечення для проведення Інтернет-полілогу обмежує використання групових форм навчання студентів української мови;
- відсутність у викладача можливості постійно контролювати самостійність виконання студентами завдань з української мови. Отже, показники рівнів сформованості мовної комунікативної професійної компетентності, отримані під час моніторингу якостей мовлення студентів, мають значний відсоток відхилень;
- дистанційна форма навчання обмежує застосування багатьох ефективних традиційних методів, прийомів і засобів навчання української мови студентів;
- попри впровадження дистанційного навчання у багатьох педагогічних ВНЗ, недостатня підготовка професорсько-викладацького складу до володіння технологіями дистанційного навчання досі є серйозною перешкодою модернізації системи вищої, зокрема українськомовної, освіти в Україні.

Український центр дистанційної освіти (УЦДО), який функціонує з 2000 р., вирішує проблеми впровадження дистанційних технологій навчання у вищій школі. У цьому контексті викликають зацікавлення інноваційні навчальні мережеві системи.

Вікіпедія визначає створену в Австралії систему *Moodle* (акронім від *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) як* "модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) — навчальна платформа, призначена для об'єднання педагогів, адміністраторів і учнів (студентів) в одну надійну, безпечну та інтегровану систему для створення персоналізованого навчального середовища [uk.wikipedia.org›Moodle]. Ознаками системи Moodle є відкритість, безкоштовність, універсальність, доступність для користувачів, міжнародне визнання (використовується 197 країнами світу). Moodle є предметом вітчизняних та зарубіжних досліджень, у тому числі педагогічних (Є. Смирнова-Трибульска, Н. Басараба, А. Семенець, А. Худякова, Ю. Триус, І. Герасименко, В. Франчук та ін.). Українські університети з успіхом користуються україномовним варіантом цієї системи для організації очного, заочного й особливо дистанційного навчання.

Колектив науковців кафедри лінгвометодики та культури фахової мови поступово оволодіває інноваційними технологіями дистанційного навчання, впровадженого в Житомирському державному університеті імені Івана Франка. Йдеться про *форми навчання* в реальному часі, синхронні – чат, відеозв'язок, телефон, - та асинхронні (телеконференції, електронна пошта); про *удосконалені засоби навчання*, якими є Інтернет – глобальна комп'ютерна мережа – та Інтранет – локальна комп'ютерна мережа, створена в університеті); про зміщення акцентів з традиційних видів навчання на *контрольно-діагностичні завдання*, зокрема *тестові*. Оскільки ми забезпечуємо викладання навчального курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)" в усіх структурних підрозділах університету, робочою групою (В. Підгурська, О. Марущак, І. Голубовська, О. Чупріна, К. Климова) створено електронний варіант цієї дисципліни (ЕНК). *Структура* електронного курсу відповідає загальним вимогам до будови навчальних дисциплін у системі Moodle:

- Джерела та література з курсу (друковані та Інтернет-джерела).
- Загальна інформація про курс (робоча програма, методичні рекомендації для роботи з електронним навчальним курсом (ЕНК) та критерії оцінювання ЗУН, анотація дисципліни, глосарій, новини, форум, блог, чат). Нульовий розділ електронного навчального курсу містить елементи Онлайн-консультації" та Новини. Онлайн-консультації використовуються для спілкування студентів із викладачем у режимі реального часу у вигляді чату (про час проведення онлайн-консультацій студенти сповіщаються заздалегідь). Розділ "Новини" містить повідомлення для студентів щодо організації навчального процесу з курсу "Українська мова (за професійним спрямуванням)". Окремі теми курсу студенти та викладач можуть обговорити в асинхронному режимі за допомогою функції форуму", - зазначено в методичних рекомендаціях до ЕНК.
- Зміст навчальних модулів (виокремлено теоретичний навчальний матеріал, практичну роботу, завдання для самостійної роботи, модульний контроль (контрольні завдання, контрольний тест), в останньому модулі – підсумковий контроль за курс (підсумкові завдання та підсумковий тест):

Модуль 1. Законодавчі та нормативно-правові основи професійного мовлення. Теми 1 – 3 (тексти лекцій "Державна мова мова професійного спілкування", "Основи культури української мови", "Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні" як конспекти та у варіанті мультимедійної презентації; до кожної з тем - завдання для самостійної роботи; питання для самоконтролю; тематичний тестовий контроль).

Модуль 2. Професійна комунікація. Теми 4 – 10 (тексти лекцій "Ділові папери як засіб писемної професійної комунікації", "Спілкування як інструмент професійної діяльності" як конспекти та у варіанті мультимедійної презентації; до кожної з тем - завдання для самостійної роботи; питання для самоконтролю; тематичний тестовий контроль).

Модуль 3. Наукова комунікація як складова фахової діяльності. Теми 11 – 13 (тексти лекцій "Українська термінологія в професійному спілкуванні", "Науковий стиль і його засоби в професійному спілкуванні", "Проблеми перекладу наукових текстів" як конспекти та у варіанті мультимедійної презентації; до кожної з тем - завдання для самостійної роботи; питання для самоконтролю; тематичний тестовий контроль).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Структура ЕНК з української мови професійного спрямування досить прозора і виконання запропонованих завдань не викликає у студентів особливих труднощів, однак зазначимо, що окреслені вище проблеми дистанційної освіти стосуються й українськомовних дисциплін. Попри це, перспективи впровадження дистанційного навчання української мови за системою Moodle – широкі, оскільки активне спілкування всіх учасників навчального процесу не обмежене відстанями та кордонами. Окрім того, унікальні дидактичні засоби дозволяють фахівцеві удосконалювати свої мовні та мовленнєві знання, уміння й навички протягом усього життя.

Список використаних джерел

1. Брикіна О. Синергетичні засади моделювання дистанційної освіти майбутнього педагога / О. Брикіна // Рідна школа, 2006. — № 6. — С.36—38.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html
3. Малярчук О. В. Розвиток дистанційної освіти у XIX — XX столітті / О.В.Малярчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, Випуск 41. — 2008. — С. 126—129.
4. Гуревич Р. С. Сучасні інформаційні технології та їхнє використання//методичний посібник / [Гуревич Р. С., Шестопалюк О. В., Кадемія М. Ю., Кобися А. П., Кобися В. М.]. – Вінниця: ТОВ ПЦ «Енозіс», 2006.– 131 с.
5. Самойленко О. О. Організаційно-педагогічні умови підвищення кваліфікації керівників професійно-технічних навчальних закладів на основі технологій дистанційного навчання: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2015. – 183 с.
6. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: [навч. посіб.] /[за ред. В.М.Кухаренка].–3-тє вид. –Харків: НТУ«ХПІ», «Торсінг», 2002.–320 с.
7. Шиліна Г. А. Методика дистанційного навчання української мови учнів основної школи : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова). – Київ, 2016. – 300 с.
8. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: Методичнийпосібник / Ю. В. Триус, І. В. Герасименко, В. М. Франчук.– Черкаси: Видавничий відділ ЧНУ, 2004. – 88 с.

Автор статьи анализирует отдельные аспекты проблемы использования технологий дистанционного обучения украинского языка в высшей школе, в частности: методологические и организационные основы дистанционного обучения в Украине, дефиниции дистанционного обучения, предложенные педагогами, особенности системы Moodle как универсальной учебной платформы, а также кратко представляет структуру и содержание электронного учебного курса украинского языка (по профессиональному направлению), разработанного коллективом кафедры лингвометодики и культуры профессиональной речи Житомирского государственного университета имени Ивана Франка.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, украинский язык, электронный курс.*

The author of the article analyzes some aspects of the distance learning technologies usage of the Ukrainian language in higher school, as follows: methodoligical and organizational foundations of the distance learning in Ukraine, definition of the distance learning offered by teachers, the features of Moodle system as a universal learning platform, and briefly presents the structure and content of the e-learning course of the Ukrainian language (for professional purposes), the Department of Linguistic Techniques and Culture of Professional Language of the Zhytomyr Ivan Franco state University. The author also introduces the results of the implementation of the proposed course in the educational process of the University, and also delineates the problems and prospects of the further improvement of the distance learning of the Ukrainian language. The author notes that the structure of the electronic course meets the General requirements for the structure of the academic disciplines in the Moodle system: 1) Sources and literature on the course (printed and online sources).2) General information about the course (programmes, guidelines for the electronic course (ENK) and evaluation of the criteria ZUN, abstract disciplines, Glossary, news, forum, blog, chat). The content of the training modules (highlighted in the theoretical material, practical work, tasks for the independent work, and modular control (control tasks, a control test), the final module is a final control for the final tasks and a final test). Teachers and students gradually master the innovative technologies of the distance learning. It is all about learning in real-time, synchronous chat, video conferences, telephone tallks, and asynchronous (newsgroups, e-mail); advanced training, through the online global computer network, an Intranet, a local computer network created at the University); the shift from the traditional learning in control and diagnostic tasks, including testing. Prospects of the introduction of the distance learning of the Ukrainian language – the active communication between all the participants of the educational process, which is not limited by distance and borders. In addition, the unique didactic tools enable professionals to improve their speech and language knowledge and skills throughout life.

Keywords: *distance learning, Ukrainian, electronic course.*

УДК 378.126

Ксенофонтов Сергій Саввич,
доктор медичних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ АСПЕКТИ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ НА ПРОФІЛЬНІЙ КАФЕДРІ

У статті представлений узагальнюючий погляд на складові компоненти мотиваційних аспектів практичної підготовки і професійного навчання майбутнього фахівця на профільній кафедрі у формуванні його професійної компетенції. Обгрунтовано визначення реального відношення студента до практичної підготовки в процесі навчання як мотивованого шляху досягнення головної мети - отримання якісної освіти, що гарантує соціальні перспективи і професійну здатність. Наголошено на необхідності індивідуальної відповідальності у практичній підготовці майбутнього фахівця в установах і на професійно-навчальних виробничих базах університету як за розкладом занять, так само і у вільний від занять час. Підкреслено, що спрямовуючим компонентом мотивації є цілеспрямований мотиваційний вплив, що включає низку ситуацій, у межах яких і відбувається мотиваційний вплив як інструмент мотиваційного забезпечення професійного саморозвитку людини у навчально-професійній діяльності. Одним з головних чинників підвищення мотивації до навчання, любові до професії стає на сучасному рівні розвитку освіти високий кваліфікаційний рівень підготовки викладачів до занять зі студентами, де, в першу чергу, увага приділяється вивченню практичних навичок й умінь, фаховим розборам складних професійних випадків. З'ясовано, що студенти усвідомлюють вплив соціальної відповідальності на професійний саморозвиток, який виражається в бажанні активно впливати на ситуацію, у самопізнанні та у розумінні значущості роботи над собою, в організації цілеспрямованої роботи над власними особистісними якостями, у визначенні та аналізі власних потреб, а також у професійному становленні та усвідомленні можливостей власного впливу на середовище. Зроблено висновок, що найбільш вагомим мотиваційним компонентом практичної підготовки майбутнього фахівця у формуванні його професійної компетенції є діяльнісний компонент як інтегральне утворення, що характеризує особливості навчально-професійної діяльності. Удосконалення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі потребує суттєвого посилення педагогічних впливів на мотиваційні складові професійного практичного навчання та виявлення протиріч подальшого професійного саморозвитку.

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутній фахівець, мотиваційні технології.*

Постановка проблеми. Процес особистісно-професійного навчання є специфічно організованим дійством, при якому відбувається передача теоретичних знань та практичних навичок, умінь від викладача студенту з метою формування останнього як освіченої людини, а також виникає оптимізація розумового напруження студентів з ціллю формування фахового мислення, покращення умов для самостійного прийняття рішень [3,4]. Задля успішної підготовки висококваліфікованих спеціалістів необхідним є підвищення рівня навчально-методичної роботи, удосконалення ступенів мотиваційного та методологічного викладання дисципліни. Однак навіть найдосконаліша система освіти не може дати спеціалісту впевненості у повноті власних знань і умінь, продуманій послідовності дій по відношенню до продукту своєї професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі навчання у вищому навчальному закладі сила мотиву учіння із засвоєння обраної професії знижується, більшість студентів не мають мотивованої «звички» до постійної практичної й теоретичної професійної підготовки, що загалом відображає доволі низьку мотивацію до якісного навчання, недостатнє формування у них тяжіння до постійного удосконалення, до безперервної професійної освіти. Цей факт знайшов своє відображення у багатьох дослідженнях [1, 2, 5]. Причинами такого явища дослідники називають незадовільні перспективи роботи або відсутність їх бачення, а крім того недоліки в організації навчального процесу. Тому мотивація, як створення умов у процесі учіння для усвідомлення майбутніми фахівцями стійкої позитивної професійної вмотивованості, потребує постійного вивчення на підставах загальної й, що головне, особистісної мотивації учіння та освітньої діяльності в цілому.

Мета статті: узагальнити погляди на складові компоненти мотиваційних аспектів практичної підготовки та професійного навчання майбутнього фахівця на профільній кафедрі у подальшому стійкому формуванні його фахової компетенції.

Результати дослідження. З'ясувати мотиви оволодіння майбутньою професією можна, лише виявивши значущість для особистості усіх компонентів надто складної мотиваційної структури. Це дає можливість відокремити поняття мотиваційної напруги як суми елементів професійного саморозвитку, що зростає залежно від збільшення кількості таких елементів. Важливість аналізу мотиваційної структури особистості виявляється у вивченні саме професійного навчання. Професійна спрямованість, пізнавальна активність, прагматичність, соціальна та особиста престижність викликають у тих, хто оволодіває професією, визначений рівень певного ставлення до навчання взагалі та до різних навчальних предметів зокрема. Воно обумовлюється сталим усвідомленням важливості навчальної дисципліни для професійної підготовки, інтересом до певної галузі знань предмету як її частини, якістю викладання, мірою складності оволодінь навчальною дисципліною відповідно до здібностей, навіть відносинами з викладачем. Всі ці елементи мотиваційного процесу, вступаючи між собою у певні взаємозв'язки, можуть по різному впливати на професійне становлення.

Основою професійної підготовки студентів на профільній кафедрі є формування системи професійних навичок та практичних умінь відповідно до завдань програми навчання. Процес формування цих навиків

включав оволодіння фондом систематизованих знань, вільне оперування отриманими знаннями і використання їх у розв'язанні професійних задач. Аналіз найпоширеніших ситуацій взаємодії викладача та студента дав нам можливість виокремити певні сфери цілеспрямованих мотиваційних впливів. Вони пов'язані з відповідними елементами професійного саморозвитку. Водночас викладач, зацікавлений у ефективності своєї діяльності, підготовці кваліфікованого фахівця, природно звертається до цілісної системи мотивації, прагне до її активізації та підтримання мотиваційної напруги учня на належному рівні. Спрямовуючим компонентом мотивації є цілеспрямований мотиваційний вплив. Він концентрує силу і, водночас, виваженість позиції викладача у системі педагогічної взаємодії. Цей процес включає, по суті, низку ситуацій, у межах яких і відбувається мотиваційний вплив як інструмент мотиваційного забезпечення професійного саморозвитку людини у навчально-професійній діяльності. Тому сприяла низка факторів:

1. Високе навчальне навантаження не дає можливості зосередитися на одному предметі.

2. Студенти у своїй масі не спроможні зразу вибрати свою майбутню спеціалізацію, що позначається на мотивації до навчання взагалі.

3. Студенти, які зіткнулися з повсякденними труднощами практичного професійного процесу та низькою оплатою праці своїх старших товаришів, швидко втрачають мотивацію до навчання широкого спектра предметів, необхідних для розширення кола знань в опануванні своєї майбутньої спеціалізації. Одним з головних чинників підвищення мотивації до навчання, любові до професії стає, на сучасному рівні розвитку освіти, високий кваліфікаційний рівень підготовки викладачів до занять зі студентами, де в першу чергу увага приділяється вивченню практичних навичок й умінь, фаховим розборам складних професійних випадків.

Важливе значення при розробці таких занять ми приділяємо визначенню чіткого обсягу навчального матеріалу, структурі теоретичної і практичної частин, їх послідовності, підбору і постановці проблемних питань, практичних вправ, ситуаційних завдань. Вважаємо, що виклад навчального матеріалу у такій формі є доцільною педагогічною технологією при вивченні саме фахових предметів Проведений аналіз найпоширеніших ситуацій освітньої взаємодії викладача та студента дав можливість виокремити певні сфери цілеспрямованих мотиваційних впливів. Вони суттєво пов'язані з відповідними елементами практичної підготовки та подальшого професійного саморозвитку і самовдосконалення. На наш погляд, векторній складовій практичної професійної підготовки, яка виявляється через формування та розвиток компетентності, через мотиваційні аспекти самонавчання та необхідність взаємодії з оточуючим світом, приділяється значно менше уваги від потрібного, а вирішення тактичних проблем, розв'язання наявних протиріч та перетворення програм життєдіяльності займають останні місця у самому процесі навчання.

З метою деталізації усвідомленого розуміння студентами практичної професійної підготовки ми вибірково запропонували їм визначити чинники, що впливають на цей процес. Результати отриманих відповідей відображають таке ранжування запропонованих чинників: 18,2% — самоорганізація, самореалізація — 17,8 %, задатки, схильності та самоосвіта — 15,8 %, самопізнання — 12,2 %. Самоконтролю, на подив, віддано менше десяти відсотків відповідей — 9,3 %. Самостійна мотивація, на думку студентів, впливає ще менше — 6,7 %, а потреба у саморозвитку серед запропонованих чинників займає одне з останніх місць, на неї припало 5,1 % відповідей. Студенти також вказали на недостатність цілеспрямованого впливу на саморозвиток майбутнього фахівця з боку педагогів-викладачів. Визначення реального ставлення студента до практичної підготовки цілісного навчання, як мотивованого шляху досягнення головної мети отримання якісної освіти, яка гарантує соціальні перспективи і професійну здатність, на наш погляд, можливо через призму особистої роботи у напрямку практичної підготовки в закладах та на професійно-учбових виробничих базах університету як за розкладом занять, так само й у вільний час. На жаль, 85 % респондентів не мають «звичок» щодо регулярного відвідування цих закладів.

Виявилось, що причини низької активності студентів щодо самостійної професійної позааудиторної роботи не пов'язані з недоліками в іншій складовій дидактичного процесу алгоритму керівництва навчанням, тобто організації навчально-методичного процесу. Головними методами навчання практичної підготовки вважаємо лекції з обов'язковою наочною демонстрацією тематичних мультимедійних презентацій (теки-слайди, які доповнюють вербальну інформацію, також є носіями пізнавальної інформації. Застосування технічних засобів навчання дає змогу збільшити обсяг матеріалу, який опановують студенти під час класичної лекції. Мультимедійна апаратура дає можливість подавати елементи лекцій у вигляді таблиць, карт, графіків, діаграм, ілюстрацій.), практичні заняття (монотематичні медійні виступи-доповіді студентів, ситуаційно-ролеві завдання, тощо) у формі робочого місця, присутність студентів на практичних конференціях, заняття в тематичних гуртках, науково-дослідна робота, праця з фаховими підручниками, монографіями, Інтернетом, журналами з наступним обговоренням їх з викладачем.

Для оптимізації практичної підготовки було здійснено низку спроб з метою проведення можливого кількісного аналізу багатьох початкових чинників, включаючи визначення пізнавальних підходів (семіотика), які використовуються практичними фахівцями для вирішення важливих проблем, розробку тестових систем, підтримку прийняття рішень, які можуть виділяти найбільш важливий елемент у професійно-діяльнісному процесі, та застосування теорії ігор й теорії прийняття рішення щодо конкретного фахового питання.

Враховуючи те, що мотиваційні побудники професійної практичної підготовки відбуваються перш за все у навчально-професійній діяльності, нами було з'ясоване – студенти усвідомлюють вплив соціальної відповідальності на професійний саморозвиток, який виражається в бажанні активно впливати на ситуацію, у самопізнанні та у розумінні значущості роботи над собою, в організації цілеспрямованої роботи над власними особистісними якостями, у визначенні та аналізі власних потреб, а також у професійному становленні та усвідомленні можливостей власного впливу на середовище. Однак дійсність та реалії інші – студенти

вкрай недостатньо приділяють уваги регулярній самостійній позааудиторній практичній підготовці, отож наявний негативний вплив на формування професійної компетенції майбутнього фахівця. Підвищення мотивації щодо якісного навчання, на нашу думку, можливо за рахунок, по-перше, особистісно-творчого дотримання плану навчальної дисципліни; по-друге, ерудиції і педагогічної майстерності викладача, його професійного авторитету серед студентів; по-третє, обмінів студентів між вітчизняними та іноземними вищими навчальними закладами, що є більш доступним в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Найбільш вагомим мотиваційним компонентом практичної підготовки майбутнього фахівця у формуванні його професійної компетенції є діяльнісний компонент як інтегральне утворення, що характеризує особливості навчально-професійної діяльності. Удосконалення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі потребує суттєвого посилення педагогічних впливів на мотиваційні складові професійного практичного навчання та виявлення протиріч подальшого професійного саморозвитку.

Перспективами подальших досліджень є удосконалення форм і методів організації самостійної роботи, створення мультимедійного забезпечення навчальних дисциплін.

Список використаних джерел

1.Болгаріна В.С. Вивчення мотивації уміння засобами педагогічної соціології / В.С. Болгаріна, Л.И. Гуменюк // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 4. — С. 7 —14.

2. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. — СПб. : Питер, 2000. — 304 с.

3. Козак Т.М. Педагогічна співтворчість викладача і студентів в рамках кредитно-модульної системи організації навчального процесу// Розвиток наукових досліджень-2005: Матер. міжнар. науково-практ. конф. - Полтава, 2005. Т. 5. - С. 42-44.

4. Підаєв А.Е. Болонський процес в Європі / А.Е. Підаєв, В.Г. Передерій. - Одеса: Одес. держ. мед. ун-т, 2004.- 190 с.

5. Кузьмінський А.І.Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А.І.Кузьмінський - К.: Знання, 2005. — 486 с.

В работе представлен обобщающий взгляд на составные компоненты мотивационных аспектов практической подготовки и профессионального обучения будущего специалиста на профильной кафедре в формировании его профессиональной компетенции. Определение реального отношения студента к практической подготовке в процессе учения, как мотивированного пути достижения главной цели - получения качественного образования, которое гарантирует социальные перспективы и профессиональную способность, возможно через призму личной работы в направлении практической подготовки в учреждениях и на профессионально-учебных производственных базах университета как по расписанию занятий, так же и в свободное от занятий время.

Ключевые слова: *мотивации, практическая подготовка, учебно-педагогический процесс.*

This paper presents a synthesis view of the constituent components of the motivational aspects of practical and vocational training of the future professional in the specialized departments in the process of formation of his own professional competence. Determination of the real relation of the student to the practical training in the process of education as motivating way of achievement the main goal - a quality education that ensures social perspectives and professional ability, which is possible through the prism of personal work in the direction of practical training in higher educational establishments and vocational training industrial bases in curriculum and extra curriculum time.

Key words*: motivation, practical training, educational and training process.*

УДК 378

Кудикіна Надія Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогіки Національної
Академії педагогічних наук України
Романенко Катерина Анатоліївна,
викладач кафедри початкової освіти,
Педагогічний інститут Київського
університету імені Бориса Грінченка, м. Київ

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В статті висвітлюються теоретичні основи моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи на основі реалізації ідеї суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента в контексті професійної підготовки вчителя. Пропонується модель означеного процесу, що презентується як бінарна та багатокомпонентна. Наголошується, що реалізація пропонованої моделі передбачає сформованість у викладачів готовності до здійснення навчальної діяльності на суб'єкт, суб'єктних засадах.

Ключові слова*: моделювання, професійна компетентність майбутніх учителів початкової школи, суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача та студента.*

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій довів, що в сучасному науковому полі розвиткові компетентностей присвячено праці відомих українських і зарубіжних науковців: Н. Бібік, Н. Волкової, Л. Волошко, І. Зимньої, І. Зязюна, Л. Карпової, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пометун, Дж. Равена, О. Савченко, С. Сисоєвої, С. Тищенко, С. Трубачевої, А. Хуторського та ін.

Формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи, що здійснюється у процесі професійно-педагогічної освіти, вимагає уточнення понятійного апарату наукового дослідження та обґрунтування його актуальності. Поняття *освіта*, яке є базовим терміном у цьому контексті, необхідно розуміти як видове стосовно родового – *освіта.* Тлумачення цієї дефініції у педагогічній науковій та довідковій літературі простежуються два типи зв'язків: зв'язок з *духовною сферою особистості* (освіта посідає одне з провідних місць у структурі ціннісної свідомості людини) та з *життям суспільства* (освіта є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального та економічного розвитку суспільства і держави).

Отже, дослідження процесу формування професійної компетентності у майбутніх вчителів початкової школи у процесі професійно-педагогічної освіти є актуальним із таких основних причин: а) від професійної компетентності людини в обраній спеціальності залежить продуктивність праці фахівця та економічний добробут держави; б) професійна компетентність вчителя забезпечує йому позитивну ціннісну самооцінку через почуття самоповаги, матеріальне благополуччя та психологічний комфорт на робочому місці та в особистому житті; в) невідповідність професійної компетентності людини професійним вимогам є вагомим мотивом професійного самовдосконалення фахівця.

Мета статті (постановка завдання). Висвітлення теоретичних основ моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи та розробка моделі означеного процесу.

Методологічну основу дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи становлять наукові положення філософії, педагогіки, соціології та психології про діяльність як визначальну умову формування компетентності особистості у будь-якій галузі; про системний та компетентнісний підходи до формування професійної компетентності особистості, про моделювання як одну з основних категорій теорії пізнання та науково обґрунтований метод дослідження складних систем і процесів у багатьох сферах людської діяльності.

Передусім зробимо спробу наблизитися до адекватного розуміння *компетентнісного підходу*, оскільки у формуванні професійної компетентності вчителя нині ще немає однозначного тлумачення цього терміну.

Слово *компетентність* використовується у значенні *«добра обізнаність із чим-небудь», «поінформованість», «досвідченість»* і співвідноситься щодо різних галузей людської діяльності (життєвої, соціальної, професійної тощо).

Природно, що реалізація компетентнісного підходу у професійно-педагогічній освіті пов'язується з формуванням у майбутнього вчителя початкової школи *професійної компетентності.* Етимологічний пошук сутності цього поняття засвідчує, що воно вживається для характеристики *якісної сторони* придатності особистості до професійної діяльності в певній сфері.

Професійна компетентність вчителя початкової школи розглядається нами як системна характеристика його професійно-педагогічної діяльності, що зумовлює найвищу продуктивність її.

Навчальна діяльність студентів у вищих педагогічних навчальних закладах у кінцевому результаті повинна не просто сформувати у майбутнього вчителя суму знань, умінь та навичок, а також забезпечити формування таких якостей її, через які реалізуються прагнення і здатність до раціональної, продуктивної, творчої діяльності.

Зміст наведеного визначення свідчить, що професійна компетентність людини виявляється в її професійній *діяльності.* Відтак, базовим поняттям щодо теоретичного забезпечення процесу її формування у процесі підготовки вчителя початкової школи є дефініція *діяльність.*

Як відомо, багатьма психологічними дослідженнями доведено, що діяльність людини є складним системним процесом. Вона охоплює низку взаємопов'язаних компонентів, зокрема таких: мотиваційний, змістовий, процесуально-операційний, контрольно-оцінний, результативний. Суттєвий вплив на розгортання діяльності здійснює навколишнє соціальне та матеріальне середовище. Оскільки всі компоненти професійної діяльності взаємозв'язані, сформувати професійну компетентність майбутнього вчителя початкової школи можливо лише за умови здійснення психолого-педагогічного впливу на *кожен* із вказаних компонентів.

Одним із способів системного розгляду складних педагогічних процесів, до яких належить формування професійної компетентності вчителя, є *моделювання.* У професійній педагогіці моделювання використовують як спосіб подання в узагальненій і унаочненій формі здобутих у процесі дослідження наукових результатів, як презентацію структури складних педагогічних процесів та ін.

Термін *моделювання* (з лат. – modeling) використовують у значенні способу дослідження будь-яких явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови й аналізу їх моделей.

У процесі формування професійної компетентності учителів початкової школи у вищому навчальному закладі задіяні два суб'єкта – особистість, що здобуває професійну освіту, та викладач, які сприяють формуванню її професійної компетентності. У такий спосіб виникає потреба звернутися до інтерактивної професійної підготовки, яка є одним із сучасних напрямків навчання у процесі активної діяльності особистості, що найбільшою мірою відповідає психологічним особливостям і педагогічним

закономірностям професійної підготовки студентів різних спеціальностей.

Основою методики інтерактивної професійної підготовки є реалізація суб'єкт-суб'єктної позиції викладача та студента.

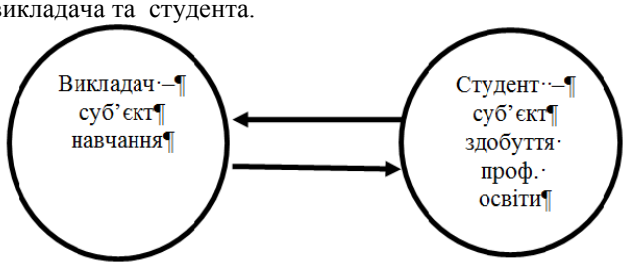


Рис. 1. Позиції викладача та студента у процесі інтерактивної професійної підготовки.

Суб'єктність студента забезпечує його мотиваційну готовність до оволодіння навчальним змістом та власну активність щодо формування своєї професійної компетентності, а також включає й відповідні пізнавальні дії та самооцінку, що врешті-решт і забезпечує формування вмінь практичного використання здобутих знань, умінь і навичок в реальній професійній діяльності, тобто професійну компетентність.

Це є підставою для розроблення *бінарної* (двоблочної) моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Один її блок відображає компоненти навчальної діяльності, яку здійснюють студенти, здобуваючи професійно-педагогічну освіту, інший відтворює освітню діяльність педагогічних працівників вищого навчального закладу, спрямовану на формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Модельми розглядаємо як допоміжний об'єкт, цілеспрямовано створений нами із науково-пізнавальною метою для здійснюваного нами дослідження. Модель дає нову інформацію про предмет дослідження. Відомо, що моделі розподіляють на предметні та знакові. Ми використовували *знакове моделювання*, тобто таке, коли основою моделі є схема досліджуваного процесу, побудована за допомогою графічного редактора.

Рис. 2. Бінарна модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи

Запропонованою моделлю передбачається багатоаспектний педагогічний вплив, який здійснюється з метою *забезпечення повноцінного функціонування розгорнутої структури* навчальної діяльності майбутніх у чителів початкової школи у процесі професійної підготовки; *суб'єкт-суб'єктної взаємодії* викладачів та студентів у процесі навчання; створення такого навчального *матеріального середовища*, яке повністю відтворює сучасну початкову школу тощо.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів зумовлює необхідність *спеціальної підготовки* викладачів вищих навчальних закладів до такої діяльності. Вона передбачає формування сукупності особистісних якостей, необхідних і достатніх для здійснення продуктивної педагогічної діяльності у процесі професійної підготовки учителів початкових класів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретичною основою моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи є ідея реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента в контексті професійної підготовки вчителя. Модель означеного процесу презентується як бінарна та багатокомпонентна. Реалізація пропонованої моделі передбачає сформованість у викладачів готовності до здійснення навчальної діяльності на суб'єкт суб'єктних засадах.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская – М.: Наука, 1980. – 320 с.

2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 517 с.

3. Зимняя И.А.Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодля.–2003.–№5.–С. 34–42.

4. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи/ Л. Г.Карпова : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.
5. Леонтьев. А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/ А.Н. Леонтьев – Изд. 2-е. – М.:Политиздат. 1977.–575 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
7. Сліпушко О.М. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові. – К.: Криниця, 2000. – 511с.
8. Шишов Е.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – №2. – 1999. – С. 30-34.

В публикации рассматриваются теоретические основы моделирования процесса формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы на основе реализации субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента в профессиональной подготовке. Предлагается модель этого процесса, которая презентуется как бинарная и многокомпонентная. Акцентируется внимание на том, что реализация модели предполагает сформированность у преподавателя готовности к осуществлению учебной деятельности на субъект-субъектной основе.

Ключевые слова: *учитель начальной школы, профессиональная компетентность, моделирование, бинарная модель.*

The publication highlights the theoretical foundations of the modeling process of formation of professional competence of future teachers in primary schools through the implementation of subject-subject interaction between teachers and students in training. A model of this process, which is presented as a binary and multicomponent. Attention is drawn to the fact that the implementation of the proposed model involves the Maturity of the teacher readiness to implement training activities on the subject-subject basis.

Key words*: elementary school teacher, professional competence, simulation, binary model.*

УДК: 37.01131+1721

Майданик Олена Василівна,
здобувач, Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань

ВІДБІР ПРИНЦИПІВ І МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено спробу шляхом науково-теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури описати принципи та методи формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Зокрема, зосереджено увагу на характеристиці загальнопедагогічних і специфічних принципів; обґрунтовано, що методи навчання є основним елементом дидактичного забезпечення моделі формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Стаття ознайомлює з теоретичними аспектами та значенням упровадження інтерактивної технології в освітній процес педагогічного коледжу. Зазначається, що інтерактивне навчання урізноманітнює навчальну діяльність студентів, сприяє формуванню у майбутніх педагогів громадянської компетентності.

Ключові слова: *принципи навчання, методи навчання, інтерактивна технологія, учитель початкової школи, громадянська компетентність, педагогічний коледж.*

Постановка проблеми.Професійне становлення вчителя початкової школи відкриває шлях до формування у нього системи особистісно значущих і громадянських цінностей, гуманітарних орієнтирів, професійних регулятивів; уявлень про цілі, зміст і сутність педагогічної діяльності. Оскільки державою початковій школі відводиться провідна роль, то вчитель початкової школи завжди розглядається як професіонал, здатний вирішувати актуальні завдання формування у дітей молодшого шкільного віку морально-етичних норм, ціннісних орієнтирів, естетичних ідеалів, громадянської поведінки, культури спілкування та інших суспільно важливих якостей.

Важливим чинником професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи у сучасному громадянському суспільстві є його сформована громадянська компетентність. Проте, сучасний стан підготовки такого фахівця у вищих навчальних закладах побудований в основному на принципах функціонального підходу, з використанням репродуктивних методів навчання, та недостатнім застосуванням викладачами на заняттях сучасних технологій навчання, які б сприяли накопиченню у студента громадянських знань, умінь і здатностей, що уповільнює процес формування у нього громадянської компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публіацій. Виходячи з цих міркувань, нами була обґрунтована, розроблена та впроваджена в освітній процес педагогічного коледжу модель формування громадянської компетентності вчителя початкової школи та визначено її структурні компоненти, серед яких варто виокремити та охарактеризувати принципи і методи навчання.

Метою статті є характеристика принципів і методів навчання як дидактичного забезпечення моделі формування громадянської компетентності вчителя початкової школи.

Результати дослідження. Системоутворювальним фактором нашої моделі виступають принципи навчання і виховання.

Принципи навчання – це певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність [3, с. 315].

З метою реалізації моделі формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічному коледжі нами були реалізовані принципи навчання, які були описані Ш. Амонашвілі, В. Безруковою, В. Бондарем, Н. Волковою, Н. Мойсеюк, І. Підласим, В. Сластеніним , М. Фіцулою, В. Ягуповим та ін.

Основними принципами підготовки фахівців у вищих навчальних закладах типу коледжів є: відповідність підготовки молодших спеціалістів і бакалаврів потребам особи, суспільства, держави; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; фундаменталізація, гуманістична спрямованість професійної підготовки; випереджальний характер; безперервність та ступеневість освіти.

Водночас, вважаємо, що сукупність принципів формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи у педагогічному коледжі, відображаючи закономірності цього процесу, включає як загальнопедагогічні принципи (науковості, систематичності та послідовності, проблемності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності навчання, індивідуалізації навчання, співробітництва, гуманізму), так і специфічні принципи, що відображають його особливості (народність, інтегративність, демократизація у навчанні тощо).

Принцип науковості полягає у доборі матеріалу, відповідно до сучасних наукових досягнень, вимагає розкриття причиново-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій, орієнтується на зв'язки між дисциплінами суспільно-гуманітарного та професійного спрямування. Принцип науковості навчання реалізується викладачем у конкретній навчальній ситуації з урахуванням вікових та індивідуальних пізнавальних можливостей студентів, рівня їхнього інтелектуального розвитку.

Дотримання *принципу систематичності та послідовності* забезпечує системність здобуття студентами знань (відповідно і системність мислення). У коледжі системність досягається послідовним викладом навчального матеріалу, виокремленням основного, логічним переходом від засвоєння попердднього до нового матеріалу. Внаслідок цього студенти усвідомлюють структуру знань, з'ясовують логічні зв'язки між структурними частинами навчальної дисципліни, між формами та методами навчання. У них виробляються навички раціонального планування навчальної діяльності (побудова логічних планів відповідей, написання есе та статей на суспільнознавчу тематику, прогнозування).

З урахуванням вимог послідовності навчання були складені навчальні програми з навчальних дисциплін: «Історії України», «Філософії», «Основ економічної теорії», «Методики навчання освітньої галузі «Суспільствознавство», які передбачають розміщення матеріалу за принципом лінійності (навчання нового матеріалу з повторенням попереднього) та концентричності (без повторення, на більш високому рівні мислення студентів з кожним наступним заняттям).

Принцип проблемності зумовлює постановку і розв'язання проблемних питань на всіх етапах заняття, що підвищує зацікавленість студентів процесом навчання, мотивує їх до активної навчальної та самостійної діяльності. Цей принцип сприяє розвитку професійної інтуїції майбутніх педагогів та їхніх розумових здібностей, вмінню орієнтуватися у нестандартних ситуаціях і прогнозувати їх хід, формуванню мотивації досягнення успіху, як в навчальній, так і в громадській роботі.

Принцип зв'язку навчання з життям передбачає постійне звернення викладачів і студентів до новітніх досягнень науки, культури, мистецтва, проблем суспільного життя країни і всього світу.

У процесі реалізації принципу зв'язку навчання з життям нами забезпечувалося: використання на заняттях життєвого досвіду студентів, розкриття практичної значущості знань, перевірка і застосування набутих студентами знань і вмінь на практиці, участь студентів у волонтерській і громадській роботі.

В основі *принципу свідомості й активності навчання* лежить цільова установка вищого навчального закладу – необхідність підготовки активних і свідомих громадян своєї держави, спрямування пізнавальної діяльності майбутнього фахівця та управління нею.

Практична значущість цього принципу полягає у чіткому розумінні майбутнім учителем початкової школи мети й завдань навчальної роботи, усвідомлення виконуваних навчальних дій; розуміння причиново-наслідкових зв'язків; широке використання у навчанні проблемних методів; перетворення студента в суб'єкт активного засвоєння навчального матеріалу; використання практичних ситуацій, які вимагають від майбутнього фахівця самостійного бачення, розуміння і осмислення різниці між існуючими у житті факторами і їх науковим поясненням тощо.

Принцип індивідуалізації навчання студентів – майбутніх учителів початкової школи – означає врахування індивідуальних особливостей, розумового розвитку, знань та умінь, працездатності, професійних наукових інтересів та здібностей кожного студента, створення умов для розвитку творчих задатків, громадянської свідомості і громадянської культури.Саме індивідуалізація допомагає студентам накопичувати власний досвід творчої й громадянської поведінки, педагогічного спілкування та сприяє виробленню особистої системи педагогічних та громадянських цінностей.

Формування громадянських якостей особистості майбутнього вчителя початкової школи відбувається, в основному, за допомогою активної взаємодії з

оточуючою його дійсністю, в процесі якої студент вступає у суб'єкт-суб'єктні стосунки з викладачами. Тому серед принципів формування громадянської компетентності виокремлюємо *принцип співробітництва*. Він обумовлює рівноправність сторін, взаємоповагу інтересів, прагнення до взаєморозуміння і взаємоучасті, свободу висловлювання думок у дискусіях, взаємний контроль за виконанням прийнятих рішень, відповідальність сторін за проороблену роботу та отримання позитивних результатів. У процесі діяльності викладач мотивує самостійну роботу студента.

Одним із принципів особистісно орієнтованого навчання є *принцип гуманізації.* Гуманізм визнає людину найвищою цінністю в освіті. Цей принцип передбачає захист гідності особистості, визнання її прав на свободу, щастя, розвиток і прояв свого хисту, створення для цього відповідних сприятливих умов (життя, праці, навчання тощо).

Дотримання принципу гуманізму забезпечує спрямовану підготовку вчителя початкової школи до гуманного виховання молодших школярів, набуття ними таких професійних якостей, як ціннісне ставлення до дитини, толерантність і тактовність у взаєминах зі своїми вихованцями; адекватне сприйняття і розміння особистості учня; емоційну стійкість і креативність тощо.

Принцип національної спрямованості передбачає формування у майбутніх учителів початкової школи національної самосвідомості і громадянськості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури та культури інших народів, здатності брати участь у розбудові та захисті своєї держави.

Використання принципу національної спрямованості освітнього процесу педагогічного коледжу є необхідним тому, що лише поєднання національного та загальнолюдського у навчанні і вихованні сприяє формуванню патріота і громадянина, який відданий своїй державі та своєму народу, поважає самобутніснть інших народів.

Принцип комплексності й міждисциплінарної інтегративності передбачає встановлення у громадянському вихованні тісної взаємодії та поєднання навчального і виховного процесів, зусиль найрізноманітніших інституцій – сім'ї, дошкільних закладів, школи, громадянських спілок, дитячих, молодіжних, самодіяльних об'єднань, релігійних організацій, усіх причетних до виховання та самовиховання. Цей принцип є основним при визначенні змісту, форм, методів і засобів процесу виховання, забезпечуючи при цьому його цілісність і системну впорядкованість.

Учитель початкової школи – це учитель, який викладає комплекс предметів, у процесі вивчення яких відбувається формування загальнонавчальних умінь молодших школярів. Тож, навчаючись у вищому навчальному закладі, майбутній учитель початкової школи вивчає комплекс методик з дисциплін, які викладаються у початковій школі. Отож, принцип інтеграції сприяє зближенню і зв'язку педагогічних, психологічних, методичних наук, теоретичних і практичних знань, умінь і навичок, набутих студентами під час навчання у ВНЗ та формуванню їхньої як професійної, так і громадянської компетентності.

Сутність *принципу демократизації навчання* складають духовно-моральні цінності. Він передбачає усунення авторитарного стилю у навчанні, рівноправність усіх учасників педагогічної взаємодії, їх взаємоповагу, переважаючу діалогічність цієї взаємодії, що викликає у студентів позитивну налаштованість до викладачів, студентів та освітнього процесу загалом, відкритість до сприйняття громадянських цінностей: щирості, доброти, милосердя, доброзичливості, глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини, її громадянською відповідальністю тощо.

Отже, вище охарактеризовані принципи відіграють важливу роль у створенні моделі формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи у педагогічному коледжі. Інтерпретуючи і конкретизуючи мету, вони сприяють її об'єднанню зі змістом, методами, формами навчання і виховання.

Тож наступним елементом дидактичного забезпечення нашої моделі є методи навчання.

У науково-педагогічній літературі методи навчання тлумачаться як взаємопов'язана діяльність викладача і студента, спрямована на засвоєння студентами знань, набуття умінь і навичок, їхнього виховання і загальний розвиток [3, с. 320].

На думку В. Лугового, під методами/технологіями викладання слід розуміти шляхи і способи опрацювання освітньої (педагогічної) інформації з метою навчання [5, с. 18]. Методи навчання є системними об'єктами, які об'єднують ряд взаємопов'язаних дій викладача і студента, спрямованих на виконання освітньої, розвиваючої, виховної і контролюючої функцій.

При відборі методів навчання для формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи нами було враховано критерії відповідності методу завданням і принципам навчання, змісту навчальної діяльності й громадянської освіти, особливостей навчальної дисципліни, характеру навчального матеріалу та науково-методичної бази колдежу, рівня виконання самостійної роботи майбутніми вчителями початкової школи.

У процесі реалізації моделі формування громадянської компетентності майбутнього уичтеля почтакової школи у педагогічному коледжі ми будемо використовувалися як традиційні, так і нетрадиційні методи навчання.

До традиційних методів навчання ми відносимо методи:

– організації і здійснення навчально-пізнавчальної діяльності майбутнього вчителя початкової школи;

– стимулювання і мотивації навчальної діяльності;

– організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки;

– контролю, аналізу та оцінювання результатів навчання;

– поглиблення професійно-педагогічних зв'язків.

На нашу думку, підвищенню якості та інтенсивності освітнього процесу та формування громадянської компетентності у студентів педагогічних коледжів сприятиме органічне поєднання класичних традиційних методів з інноваційними. Глосарій Європейського фонду освіти пояснює, що інновації – це вперше впроваджена новизна, однак більшість інновацій пов'язана з перенесенням існуючих підходів у нові умови через їх адаптацію або внесення поступових змін до існуючих систем [1, с. 295].

У результаті запровадження інновацій сама освіта перетворюється на інноваційне середовище, у якому студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знаннями протягом життя та застосовувати ці знання в практичній діяльності.

До сучасних психолого-педагогічних інновацій у вітчизняній системі освіти, зокрема і вищої, належать реалізовані нововведення у:

– зміст, методи, прийоми і форми навчальної діяльності та виховання особистості (методики і технології);

– засоби навчання і виховання;

– особистісні настанови викладача.

За твердженням А. Вербицького інноваційне навчання варто розглядати в контексті «навчння через інформацію» і «навчання через діяльність». У його основі лежить інтеграція різних видів діяльності студентів (навчальної, наукової, практичної) [2]. Особливу роль у контекстному навчанні відіграють активні форми і методи навчання, або технології активного навчання, що спираються на процеси сприйняття, пам'яті, творче продуктивне мислення, поведінку, спілкуванння.

Педагогічна технологія – це комплексна інтегрована система, що містить упорядкований ряд операцій і дій, що забезпечують педагогічне ціле визначення, змістові, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набутих професійних умінь і формування особистісних якостей студентів, заданих метою навчання [9, с.260]. Близьким, але не тотожним до цього поняття є поняття «навчальна» (дидактична) технологія. Навчальна технологія окреслює шляхи засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах навчальної дисципліни, теми, проблеми.

Варто зазначити, що однією із основних педагогічних умов формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи є педагогічно обґрунтоване застосування технології інтерактивного навчання, спрямованої на якісне засвоєння знань студентами, розвиток їхньої інтелектуальної і громадянської діяльності, формування вмінь та навичок критичного осмислення професійної проблеми, здатності самостійно опрацьовувати інформацію, набуття громадянських якостей, що стануть у нагоді в майбутньому професійному житті.

Аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить, що питаннями впровадження у вищій школі інтерактивного навчання займалися: І. Дичківська, О. Дубасенюк, С. Кашлев, М. Кляп, О. Комар, В. Луговий, В. Морозов. І. Осадченко, Т. Туркот, О. Пометун, Г. П'ятакова, Л. Рондяк, В. Руденко, Д. Чернілевський та ін.

Інтерактивне навчання («inter» – взаємний, «art» – діяти) – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що передбачає створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою успіщність та інтелектуальну спроможність» [8, с. 284]. Характерною ознакою інтерактивного навчання є постійна, активна взаємодія усіх учасників навчального процесу. Аналізуючи свої дії та дії своїх партнерів, кожен з учасників може змінювати модель своєї поведінки, відчувати себе в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності.

Інтерактивне навчання будується за певним алгоритмом роботи з дотримання таких правил [7, с. 15]:

– викладач виступає у ролі модератора, він задає тон дискусії, забезпечує спільну роботу та взаємодію студентів один з одним;

– кожен з учасників заняття має право висловлювати свою власну думку з будь-якого питання, що обговорюється;

– кожен з учасників заняття має право на критику, але повинен дотримуватися такого принципу: критиці піддається не особистість, а висловлені нею ідеї;

– в кінці заняття більшістю ухвалюється заключний документ з фіксацією окремих думок учасників обговорення, якщо такі є.

Згідно з твердженням Л. Кулікової, суттєвою особливістю інтерактивних методів є високий рівень взаємоспрямованої активності суб'єктів взаємодії, емоційне, духовне єднання учасників. Науковець визначає наступні особливості інтерактивної взаємодії: перебування суб'єктів освіти в одному смисловому просторі; спільне занурення в проблемне поле задачі, яку вирішують, тобто включення в єдиний творчий простір; узгодженість у виборі засобів і методів реалізації вирішення задачі; спільне входження в емоційний стан, переживання спільних почуттів, які сприяють прийняттю та здійсненню вирішення задачі [4].

Інтерактивні технології навчання включають в себе чітко запланований очікуваний результат навчання, окремі методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [6, с. 33-34].

У процесі формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи найдоцільніше, на нашу думку, використовувати такі групи інтерактивних технологій навчання, як: інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, робота в групах), технології колективно-групового навчання (передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу/групи), технології ситуативного моделювання (використання гри в навчальному процесі), технології опрацювання дискусійних питань.

Теоретичний аналіз різних підходів до розуміння сутності інтерактивного навчання дозволяє нам зазначити, що використання інтерактивних методів навчання забезпечує: формування у майбутніх фахівців

власної думки та вміння відстоювати свою громадянську позицію; ефективному засвоєнню навчального матеріалу; розширення пізнавальних можливостей студентів, зокрема у здобуванні, аналізі та застосуванні інформації; формування глибокої внутрішньої мотивації; активізацію суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачами студентами; виявлення інтелектуальної ініціативи і креативності у майбутніх педагогів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проаналізувавши принципи науковості, систематичності та послідовності, проблемності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності навчання, індивідуалізації навчання, співробітництва, гуманізму, народності, інтегративності, демократизації у навчанні, слід зазначити, що вони тісно взаємопов'язані між собою, жоден із них не може бути використаний без урахування інших. Лише обґрунтоване їх поєднання та дотримання зебезпечить високу ефективність процесу формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Також слід зазначити, що поєднання класичних традиційних й інноваційних методів навчання сприятиме пробудженню у студентів інтересу до навчальної дисципліни і самоосвіти та формуванню їхніх професійних навичок і громадянської поведінки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. На подальше вивчення заслуговує питання створення моделі формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Список використаних джерел

1. Ващук Ф. Г. Перехід до інноваційних технологій у вищій освіті – вимога часу /Ф. Г. Ващук // Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: монографія /за заг. ред. Ф. Г. Ващука. – Ужгород : ЗакДУ, 2011. – Вип. 16. – С. 290 – 305.

2. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Монография / А. А. Вербицкий. – М., 1999. – 68 с.

3. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 3-тє вид., стер. – Київ : Академвидав, 2009. – 616 с.

4. Интерактивные методы в образовании: личностно-созидающие смыслы : сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф., 7 дек. 2001 г. / сост. Н. Н. Быстрова, Г. И. Пигуль; под ред. Л. Н. Куликовой. – Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2002. – 263с.

5. Луговий В. І. Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.; за ред. В. П. Андрущенка. В. І. Лугового]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 5 – 34.

6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред.. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

7. Ткач Д. Організація інноваційної діяльності у виші як умова підвищення якості освіти / Дмитро Ткач // Вища школа. – 2015. – №4-5. – С. 13-19.

8. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

9. Чернілевський Д. В. Педагогіка вищої школи: підручник / Д. В. Чернілевський, І. С. Гамрецький, О. А. Зарічанський, за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : АМСКП: Глобус-Прес, 2010. – 408 с.

В статье осуществлена попытка путем научно-теоретического анализа психолого-педагогической литературы описать принципы и методы формирования гражданской компетентности будущего учителя начальной школы. В частности, сосредоточено внимание на характеристике общепедагогических и специфических принципов; обосновано, что методы обучения являются основным элементом дидактического обеспечения модели формирования гражданской компетентности будущего учителя начальной школы. Статья знакомит с теоретическими аспектами и значением внедрения интерактивной технологии в образовательный процесс педагогического колледжа. Отмечается, что интерактивное обучение делает учебную деятельность студентов разнообразной, способствует формированию у будущих педагогов гражданской компетентности.

Ключевые слов:. *принципы обучения, методы обучения, интерактивная технология, учитель начальной школы, гражданская компетентность, педагогический колледж.*

The author attempts to describe the principles and methods of forming civil competence of primary school teacher to be through scientific and theoretical analysis of literature on psychology and pedagogy . The focus of attention lies in the characteristics of general pedagogical as well as specific principles. The author proves that teaching methods are the main elements of didactic supply for the model of forming civil competence of primary school teacher to be. The article gives an idea of the theoretical aspects and significance of interactive technology implementation in the educational process of a teacher's pedagogical college. The author supposes that interactive teaching diversifies the students' educational activities and contributes to the formation of civil competence of teachers to be.

Key words*: principles of teaching, methods of teaching, interactive technology, primary school teacher, civil competence, teacher's training college.*

УДК 378.124: 378.001.76 (477) «312»

Павко Анатолій Іванович,
доктор історичних наук, професор,
Національна академія управління,
лауреат премії ім. М.С. Грушевського НАН України, м. Київ
Курило Людмила Федорівна,
кандидат педагогічних наук, доктор філософії, доцент,
Національна академія управління, м. Київ

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

В статті розкрито особистісні та психолого-педагогічні критерії, яким повинен відповідати сучасний викладач вищої школи, акцентується увага на значенні інноваційних чинників у діяльності професорсько-викладацької корпорації на сучасному етапі модернізації системи освіти в Україні.

***Ключові слова**: викладач, інноваційна педагогіка, креативна модель.*

Постановка проблеми. Не дивлячись на те, що важливою особливістю сучасної системи вищої освіти в Україні є співіснування двох стратегічних підходів щодо організації навчання студентів – традиційного та інноваційного, креативні тенденції у педагогічному процесі класичних та галузевих університетів впевнено пробивають собі дорогу, конкуруючи з репродуктивними підходами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи розглядалася відомими науковцями, серед яких І. Дичківська, Д. Зербіно, В. Кремінь, Д. Чернілевський та інші. Розглядаючи динаміку сучасного розвитку цивілізації, прогнозування його перспектив, І. Дичківська зазначає, що освітня система, навчальний заклад, педагогічний колектив, педагоги, які ігноруватимуть у своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відставатимуть від суспільних процесів, тенденцій, а й спричинятимуть формування особистості, покоління, заздалегідь запрограмованих на аутсайдерські інтелектуальні, духовні, соціальні позиції. Педагог із зашкарублими знаннями, байдужий до пізнання й використання у своїй діяльності нового формуватиме подібні комплекси у своїх вихованців, з яких мало хто може стати успішною особистістю [1, с.13]. Президент НАПН України В. Кремінь цілком слушно вказує на те, що лише сформувавши особистість з інноваційним типом мислення, культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією. [3] Саме тому інноваційність, креативність освітнього пошуку є одним із найважливіших засобів забезпечення якості освіти. Креативна педагогіка та психологія відкривають шлях до формування нової освітньої парадигми і системи вищої освіти, допомагає з'ясувати основні особистісні та психолого – педагогічні критерії, яким повинен відповідати сучасний викладач.

Мета статті (постановка завдання).З точки зору інноваційної педагогіки, в процесі навчання знання повинні стати органічною складовою особистості, її сутністю, основою і методологією її поведінки.

Мета статті: здійснити аналіз впливу креативного підходу на формування професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи.

Результати дослідження. Головною ознакою креативної моделі викладача університету є його здатність і бажання вести наукові дослідження, продукувати нові знання. У іншому випадку він перетворюється у ретранслятора, коментатора чужих наукових істин, і статус «вчений – педагог» йому не належить. Повне моральне право вважатися вченим – педагогом має лише той, хто розвиває і збагачує науку, має свою наукову школу та учнів. Член – кореспондент НАН України Д. Зербіно, аналізуючи джерела наукової творчості, її аксіологічні мотиви, зазначив в одній із своїх статей: «Якщо «кинути» науку на один день, то вона тебе кине на два, якщо її залишиш на два дні, то вона тебе може покинути назавжди" [2, 62].

Внутрішній потяг до наукового – дослідного пошуку повинен стати саморефлексією для кожного викладача вищої школи. Це прагнення є виразною ознакою його інтелектуальних та професійних здібностей, підгрунтям для формування вільної, не заангажованої думки, об'єктивної, неупередженої наукової позиції вченого і викладача. Перший президент Української академії наук учений – мислитель В.Вернадський, розкриваючи своєрідну «технологію» формування яскравих наукових ідей, зазначав в одній із своїх праць: «Немає нічого сильнішого, ніж жадоба пізнання і сила сумніву... Це прагнення – основа наукової діяльності. Тільки це дасть можливість не стати яким – небудь науковим пацюком, який риється серед усілякого книжкового хламу та сміття. Тільки це примушує жити, страждати і радіти серед учених праць, серед наукових питань. Я шукаю правду і відчуваю, що можу померти, можу згоріти, шукаючи її, але мені важливо її знайти. А якщо не знайти, то прагнути знайти цю правду, якою гіркою, примарною чи поганою вона не була б» [4].

Інтеграція України в міжнародне європейське співтовариство, приєднання до Болонського процесу, підготовка особистості спеціаліста до роботи в умовах ліберальної економіки потребують сьогодні від вищої освіти не просто засвоєння суми старих знань, а й постійного створення, поширення та використання нового знання. Саме тому головними ознаками сучасного вищого навчального закладу є наука, наукові та науково – педагогічні школи, основним результатом діяльності яких має бути отримання ними наукового знання, що відповідає сучасним потребам розвитку

суспільства та економіки України, новітній методології пізнання людством явищ природи, суспільних процесів та мислення. Слід наголосити на тому, що метою освітнього процесу є не засвоєння готових знань, а засвоєння певного способу мислення, який забезпечує отримання і виробництво нових знань. Без вагомого наукового потенціалу, взаємопроникнення науки і освіти не можуть повноцінно функціонувати як класичні, так і технологічні університети. Саме тому педагог вищої школи, який усвідомлює зазначені стратегічні принципи розвитку вищої школи і докладає всіх необхідних зусиль для практичної реалізації, зможе стати головною діючою особою сучасної освітньої системи.

До креативних рис викладача вищої школи, слід, на нашу думку, віднести також високий рівень його професійної психолого – педагогічної культури, в основі якої покладено такі засадничі принципи: викладач цілеспрямовано впроваджує і широко використовує на заняттях активні методи пізнавальної діяльності студентів; викладач виступає в якості педагога – менеджера та режисера навчання, здатного запропонувати студентам мінімально необхідний, але разом з тим достатньо ефективний комплект засобів навчання; викладач орієнтує себе не тільки на формування у студентів певного обсягу знань, але й на розкриття їх потенційних здібностей до самостійної діяльності, вміння знаходити відповіді на поставлені життям питання; головною метою навчання студентів є не обсяг наданої їм викладачем інформації, а розвиток у студентів вміння творчо її засвоювати та користуватися нею; студент виступає в якості суб'єкта діяльності спільно з викладачем; викладач сприяє розвитку у студентів навичок дослідження, вміння самостійно визначати та вирішувати дослідницькі завдання.

Слід підкреслити, що психолого–педагогічна культура викладача є одним з найважливіших професійних вимог щодо глибокого знання викладачем свого предмету та методики його викладання. Тільки вільне володіння предметом може пробудити у студентів інтерес до знань, повагу до педагога та його вимог у навчальному процесі. На думку російських дослідників, основні ознаки психолого–педагогічної культури педагога доцільно виокремити в наступні блоки: Ознаки і риси, які відображають псхолого-педагогічну грамотність. Це одна з найважливіших професійних вимог глибокого знання викладачем свого предмету та методики його викладання. Тільки вільне володіння предметом може пробудити у студентів інтерес до знання, повагу до педагога та його вимог у навчальному процесі. Ознаки і риси, які відображають рівень педагогічної майстерності. Студенти оцінюють у викладача не лише його знання, але і вміння донести їх в найбільш цікавій і дохідливій формі. Ознаки і риси, які відображають ступінь розвитку педагогічних здібностей. Для успішної роботи викладача вищої школи повинен мати педагогічне мислення, психологічну витримку, поєднання швидкої реакції з винахідливістю, емоційну рівновагу. Ознаки і риси, які відображають морально – емоційну вихованість. Вони обумовлюють моральне право педагога вищої школи здійснювати керівництво іншими людьми, цілеспрямовано їх навчати та виховувати. [5, с. 5]

Доброзичливе відношення до студентів та вміння відчувати їх настрій, зрозуміти індивідуально – психологічні особливості кожного студента сприяють формуванню такої невід'ємної якості педагога як педагогічний факт. З ним пов'язані такі риси, як витримка, терпіння, самоволодіння.

Отже, для того, щоб мати моральне право на процес виховання потрібно самому бути вихованим. У своїй викладацькій діяльності педагог вищої школи має так творчо реалізувати основні принципи, які визначають сутність гуманістичної спрямованості навчально–вихованого процесу. Зазначимо, що характерним ознаком гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки українськими дослідниками: надання студентам ініціативи у пізнавальній діяльності, створення емоційно – стимулюючого механізму; здійснення навчально–виховного процесу в атмосфері взаємодії, приязні, емоційної співдружності; відкритість викладача до діалогічної взаємодії зі студентами, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін; структурування педагогічного процесу на визнаній педагогом і студентами солідарній основі; виконання викладачами ролі посередника, консультанта, джерела знань, метою якого є створення для студентів реальних можливостей вибору пізнавальних альтернатив і самореалізації у формі, яка б відповідала рівневі розвитку кожного з них.

І. Дичківська, підтримуючи думку американського психолога К. Роджерса, що викладена у його праці «Свобода навчатися», стверджує, що тільки розуміння учня таким, яким він є, без авторитарного тиску з метою кардинально його змінити, робита і процес формування особистості результативним. За таких умов відбувається зближення «я» реального і «я» ідеального – того, до якого прагне дитина з огляду на актуальні соціальні цінності й норми [1, с. 16].

Викладач вищої школи – це, насамперед, особистість, яка за змістом своєї професійної діяльності повинна володіти сукупністю універсальних якостей. Підтвердженням цього є багатоманітність функціональних обов'язків професорсько – викладацького складу вищої школи, які визначають три основні складові її діяльності у ВНЗ: науково–предметна, психолого–педагогічна і культурно–просвітницька. Це, зокрема, наступна науково-педагогічна діяльність: підготовка навчальних курсів, їх методологічне забезпечення, вибір засобів інформаційної (аудіо-, відеокомп'ютерної, телекомунікаційної) підтримки; створення навчальних, тренінгових та контролюючих, в тому числі, комп'ютерних програм; авторська участь у підготовці начальної літератури та навчально – методичних посібників; читання лекцій, проведення лабораторних, семінарських та інших практичних занять, конференцій, ситуаційних та дидактичних ігор; організаційно – методичне забезпечення та участь у виробничій практиці студентів; пошук та розробка нових педагогічних методів та освітніх технологій підвищення ефективності; консультативна та інша індивідуальна робота зі студентами; планування, організація та виконання

наукових досліджень і конкретних практичних розробок; підготовка наукових, науково–методичних та інших матеріалів інтелектуального характеру; реалізація виховних функцій в процесі індивідуальної та групової роботи зі студентами, а також неформального спілкування з ними; безперервний особистісний та професійний розвиток, підвищення наукової та педагогічної компетентності і кваліфікації; творче засвоєння та практичне використання необхідних професійних навичок.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Враховуючи інноваційні тенденції розвитку вищої школи України на сучасному етапі, багатоманітність завдань, покладених на її професорсько-викладацьку корпорацію, до ессенціальних креативних ознак викладача університету слід, з нашої точки зору, віднести: інтелектуальний, науково–методологічний рівень; здатність до постійного цілеспрямованого, усвідомленого і вмотивованого наукового дослідницького пошуку; оперативне впровадження новаторських ідей у навчальний процес; забезпечення інтегративного характеру наукової та навчальної діяльності; високий рівень психолого–педагогічної підготовки та культури. Слід враховувати, що стратегічне значення освіти в XXI столітті полягає в тому, щоб підготувати до життя вільну і творчу людину.

Перспективами є особливості формування вільної і творчої особистості, здатної здійснювати безперервне самовизначення не лише у сфері вузькопрофесійної діяльності, але і в царині загальнолюдських цінностей.

Список використаних джерел

1.Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч.посібн. / І.М. Дичківська. – К: Академвидав, 2004. – 352 с.

2.Зербіно Д. Мотивація у науковій творчості / Д. Зербіно // Світогляд. – 2007. – № 3. – с. 56 - 60.

3.Кремень В. Якість освіти – основа розвитку / В. Кремень // Урядовий кур'єр. – 2006. – 29 грудня.

4.Романець Д. Мені важливо знайти правду / Д. Романець // Україна молода. – 2008. – 15 березня.

5.Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие / Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов. – М: МГТА, 2001. – 300 с.

В статье раскрыты личностные и психолого-педагогические критерии, которым должен отвечать современный преподаватель высшей школы, акцентируется внимание на значении инновационных факторов в деятельности профессорско-преподавательской корпорации на современном этапе модернизации системы образования в Украине.

Ключевые слова: *преподаватель, инновационная педагогика, креативная модель.*

In the article the personal, psychological and pedagogical criteria are inclosed which characterize a modern teacher of high school, focused on the importance of innovation factors in teaching corporation at the present stage of modernization of the education system in Ukraine. It is emphasized that the basic feature of a creative model of a university lecturer, is his/her intellectual and professional skills, ability and willingness to research, produce new knowledge, creative approaches to the formation of psycho-pedagogical culture. The teacher of high school - is primarily a personality who should have a universal set of skills according to the content of his/her professional activity, including an understanding of the student as it is, without authoritarian pressure to change it radically, which makes the process of identifying formation more effective. It is also revealed that innovation, creativity educational search is one of the most important means of quality assurance. Creative pedagogy and psychology open the way to form a new educational paradigm of higher education and help to clarify the basic personal, psychological and pedagogical criteria to be met by the modern teacher. It was concluded that taking into account the innovative trends of education in Ukraine at the present stage, the variety of tasks of a high school teacher, the essential creative university lecturer characteristics include: intellectual, scientific and methodological level; capability to focused, informed and motivated scientific research and development work; implementation of innovative ideas in the educational process; providing integrative nature of scientific and educational activities; high levels of psychological and pedagogical training and culture. Prospects of further research lie in peculiarities of the formation of a free and creative personality, capable for permanent self-determination not only in the narrow professional activity, but also in the sphere of human values.

Key words: *university teacher, innovative pedagogy, creative model.*

УДК 37.377.5

Павлиш Тетяна Григорівна,
викладач, Криворізький коледж економіки та управління
ДВНЗ «Київський національний економічний
університет ім. В. Гетьмана», м. Кривий Ріг

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА КОЛЕДЖУ

У статті висвітлено процес розвитку професійної мобільності викладачів, який має певну структуру і відображений у вигляді моделі. На основі аналізу науково-теоретичних підходів щодо педагогічного моделювання теоретично обґрунтовано модель розвитку професійної мобільності викладачів коледжу, визначено структурні

компоненти моделі: цільовий, змістовий, результативний. Реалізація мети моделі, на думку автора, досягається за певних педагогічних умов. Визначено критерії професійної мобільності викладачів коледжу та етапи її розвитку.

Ключові слова: *професійна мобільність, модель, модель розвитку професійної мобільності викладача коледжу.*

Постановка проблеми. Демократизація суспільства зумовила перехід до нової моделі вищої освіти, активізацію інноваційних процесів в освітянській галузі, індивідуалізацію навчального процесу, міждисциплінарну інтеграцію, зміну запитів ринку праці тощо. Відтак, постала необхідність адаптації вузів до ринкового середовища через запровадження системи професійної підготовки і професійної мобільності конкурентоспроможних фахівців. Це, у свою чергу, докорінно змінює функції викладача вищої школи, орієнтує його діяльність на створення умов для формування в них потреб і здібностей суб'єкта навчального процесу, забезпечення норм усіх форм суспільної свідомості, вимагає від викладача високої педагогічної компетентності та постійного самовдосконалення.

За таких умов виникає гостре питання проблеми розвитку професійної мобільності викладача як інтегрованої якості особистості, що необхідна для її успішної життєдіяльності в умовах сучасного ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.Умови формування професійної мобільності фахівців розкрито в працях Т.М. Сорокіна, Н.І. Кожемякіної, Л.Л. Сушенцевої, Є.А. Іванченко, Р.М. Пріми, Л.С. Пілецької, І.В. Нікуліної, Ю.Ю. Дворецької, А.К. Маркової, Б.С. Гершунського, С.А. Кугель, І.Л. Смирнової та ін.

Проблема професійної мобільності викладачів залишається недостатньо дослідженою і представлена працями Л.О. Амірової, Л.В. Горюнової, Б.М. Ігошева, О.О. Нікітіної, В.О. Гринько, С.А. Морозової.

Методика розвитку професійної мобільності викладача ще не знайшла свого відображення. Необхідність розробки моделі розвитку професійної мобільності викладачів зумовлює нашу увагу до специфічних особливостей, що мають бути враховані при її побудові.

Метою статті є теоретичне обґрунтування моделі розвитку професійної мобільності викладача коледжу.

Результати дослідження. Перш ніж, перейти до опису розробленої нами моделі розвитку професійної мобільності викладача коледжу, ми вважали за доцільне розглянути такі поняття, як «модель» і «моделювання».

Проаналізувавши наукові джеррела, ми дійшли висновку, що «педагогічна модель – мисленнєва система, що імітує чи відображає певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження або принципи його внутрішньої організації чи функціонування і презентується у вигляді культурної форми, притаманній певній соціокультурній практиці» [2;3;4].

На думку Н.І. Осадчого, «педагогічні моделі є науковими уявленнями у сфері освіти» [3].

Моделювання розглядається сучасними науковцями, як науковий метод дослідження будь-яких об'єктів, процесів, шляхом побудови їх моделей, які зберігають основні властивості об'єктів дослідження.

Н. Ничкало вважає, що модель потрібно описувати «як схему для пояснення якогось явища або процесу» [4, с. 19].

На думку І. Зязюна, модель – це штучно створений зразок у вигляді схеми, конструкцій, знакових форм чи формул, подібний до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає й відтворює в простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта [5, с. 5-6].

Процес розвитку професійної мобільності викладачів має певну структуру, яка може бути відображена у вигляді моделі. Побудова даної моделі має враховувати компоненти та критерії професійної мобільності, педагогічні умови розвитку професійної мобільності та етапи розвитку професійної мобільності.

Досліджуючи структуру професійної мобільності викладачів та враховуючи специфіку педагогічної роботи, ми вважаємо, що ключовими у структурі професійної мобільності викладачів слід виділити такі компоненти: цільовий, змістовий, результативний (рис.1).

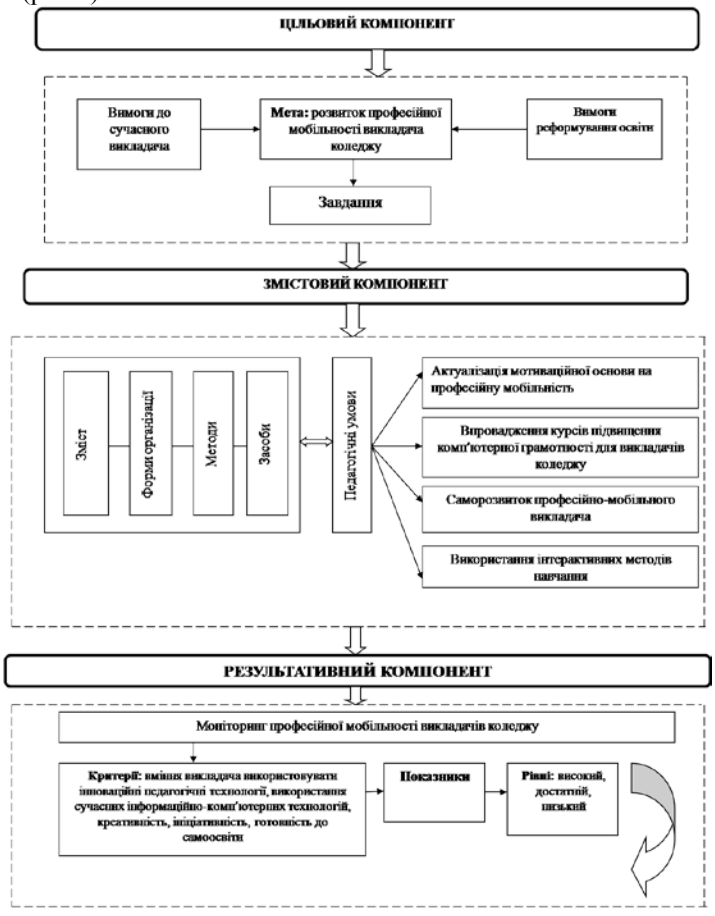


Рис 1. Комопоненти професійної мобільності викладачів

Розглянемо детально усі компоненти професійної

мобільності викладача коледжу.

Цільовий компонент передбачає мету в експериментальній моделі і реалізацію й виконання наступних завдань: розвиток інтегративно-цілісного мислення викладача, мотивації бути мобільним, успішним; формування професійної спрямованості особистості, випереджувальний особистісний і професійний розвиток викладачів; стимулювання їх до професійного самовдосконалення, саморозвитку.

На сьогоднішній день проблема професійної мобільності є актуальною, оскільки навчальним закладам потрібні викладачі здатні ефективно використовувати професійні знання та уміння; які вміють вирішувати складні професійні завдання; готові брати на себе відповідальність за прийняття рішень; виявляти самостійність у прийнятті рішень; ефективно визначати цілі, форми та методи діяльності; швидко та якісно приймати рішення; нестандартно вирішувати професійні завдання; опанувати передовими знаннями і інноваційними технологіями педагогічної роботи, прагнути професійного самовдосконалення.

Змістовий компонент моделі містить зміст, форми організації, методи, засоби та педагогічні умови розвитку професійної мобільності викладача коледжу.

Розвитку професійної мобільності викладачів сприятиме система розвиваючих тренінгів та психолого-педагогічних семінарів, запровадження роботи творчих лабораторій з питань інформатизації та комп'ютеризації навчання, впровадження курсів комп'ютерної майстерності для викладачів та ін.

Реалізація описаної моделі процесу розвитку професійної мобільності викладачів коледжу відбувається за певних педагогічних умов. Серед них виокремлюємо наступні:

1. Актуалізація мотиваційної основи на професійну мобільність; За такої мотивації дії викладача спрямовуються на досягнення позитивних результатів. Такі люди завжди активні, ініціативні, виявляють наполегливість у досягненні поставленої мети. Викладачі з такою мотивацією не бояться перешкод, а шукають шляхи їх подолання, віддають перевагу нестандартним завданням, мають потребу в досягненні результатів. Коли їхні дії призводять до досягнення поставленої мети, відчувають задоволення та радість. Викладач, який мотивований на успіх, характеризується рішучістю у нестандартних ситуаціях, готовністю брати на себе відповідальність, адекватною самооцінкою.

2. Впровадження курсів підвищення комп'ютерної грамотності для викладачів коледжу;

Викладачі повинні вміло орієнтуватися в інформаційному просторі і застосовувати інформаційно-комп'ютерні та мультимедійні технології на найвищому рівні, що дає можливість викладачу бути сучасним, успішним, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати найновітніші досягнення техніки в своїй професійній діяльності і бути професійно мобільним і конкурентоздатним на ринку праці.

3. Використання інтерактивних методів навчання; яким би не було заняття за формою проведення, його слід організувати так, щоб забезпечити максимально можливу активність студентів з постійно діючим зворотним зв'язком. З метою успішного розв'язання даної проблеми слід застосовувати в навчально-виховному процесі інтерактивні методи роботи, які активізують діяльність студентів, розвиваючи їх творче мислення, вміння спілкуватися, розмірковувати і приймати рішення.

4. саморозвиток професійно-мобільного викладача; саморозвиток - це усвідомлення та спрямоване розширення й збагачення власних можливостей. Професійний саморозвиток має у своїй основі досить складну систему мотивів і джерел активності. Джерелом і рушійною силою самовиховання викладача є потреба у самовдосконаленні.

Найефективніший шлях професійної самоосвіти педагога – його участь у творчих пошуках педагогічного колективу, у розробці інноваційних проектів освітньої установи, авторських курсів і педагогічних технологій.

Результативний компонент спрямований на моніторинг професійної мобільності викладачів коледжу та розроблення критеріїв, показників і рівнів формування професійної мобільності викладача.

Проаналізувавши дисертаційні дослідження, ми дійшли висновку, що більшість науковців критеріями оцінки мобільності виділяють: властивості й якості особистості (відкритість світу, довіра до людей і до себе, гнучкість, оперативність, локалізація контролю, толерантність); уміння (рефлексії, саморегуляції, самовизначення, ціле покладання); здатності (бачити і розуміти сутність змін соціумі; бачити варіативність і альтернативність розвитку ситуації; конструктивно, продуктивно мислити; проектувати необхідні зміни в мікросоціумі; вирішувати проблеми; адаптуватися до змін).

Нами було з'ясовано, що погляди науковців на проблему професійної мобільності викладача різноманітні та простежується певна невизначеність щодо критеріїв, за якими варто визначати рівень розвитку професійної мобільності викладача.

Гринько В.О. визначає такі критерії професійної мобільності викладача ВНЗ:

– педагогічні компетенції й компетентність;

– предметні компетенції й компетентність;

– світоглядні установки й цінності, особистісні ціннісні орієнтації та потреби;

– професійно важливі якості особистості викладача вищої школи;

– наявність операціональної (технологічної) складової;

– педагогічна рефлексія [2; 71-81].

Проаналізувавши наукові дослідження, ми дійшли висновку, що визначення рівнів розвитку професійної мобільності викладачів колежу необхідно здійснювати за певними критеріями. До критеріїв нами були віднесені такі:

– вміння викладача використовувати інноваційні педагогічні технології;

– використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій;

– креативність;

– ініціативність;

– готовність до самоосвіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ми встановили, що професійна мобільність викладача коледжу - це інтегрована характеристика професіонала, котра передбачає поєднання професійних та особистісних якостей. Нами була сформована педагогічна модель розвитку професійної мобільності викладача коледжу. Обґрунтовані критерії та педагогічні умови розвитку професійної мобільності викладачів коледжу. Зазначене питання є актуальним і заслуговує на вивчення та впровадження в практику роботи методичних служб.

Список використаних джерел

1. Викладач коледжу і його професійна підготовка. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ru.wikipedia.org/
2. Гринько. В. О. Психологічні засади розвитку професійної мобільності викладача вищої школи: дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Гринько Вікторія Олександрівна; Волин. нац. ун-т ім. Л. Українки. –К., 2012. –205 с.
3. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / ред. кол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – К.; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2000. – С. 4–7.
4. Осадчий І.Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу?// [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969 . – Заголовок з екрану.
5. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, Н.О. Талалуєва та ін.]; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
6. Сушенцева Л.Л.Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : дис. д-ра пед. наук / Л. Л. Сушенцева ; наук. консультант Н. Г. Ничкало ; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – Київ, 2012. – 469 с.

В статье отражен процесс развития профессиональной мобильности преподавателей, который имеет определенную структуру и отображен в виде модели. На основе анализа научно-теоретических подходов относительно педагогического моделирования теоретически обоснована модель развития профессиональной мобильности преподавателей колледжа, определены структурные компоненты модели: целевой, содержательный, результативный. Реализация цели модели, по мнению автора, достигается при определенных педагогических условиях. Определены критерии профессиональной мобильности преподавателей колледжа и этапы ее развития.

Ключевые слова: *профессиональная мобильность, модель развития профессиональной мобильности преподавателя колледжа.*

The article presents the process of development of professional mobility of teachers, which has a certain structure and displayed in the model view. Based on the analysis of scientific and theoretical approaches with respect to pedagogical modelling, theoretically grounded model of development of professional mobility of teachers College, identified the structural components of the model: the target, content, productive. The realization of the goal of the model, according to the author, is achieved under certain pedagogical conditions.

The targeted component involves the goal in experimental models and the implementation and execution of the following tasks: development of an integrative-holistic thinking of the teacher, motivation to be mobile, the successful; the formation of professional orientation of personality, advancing personal and professional development of teachers; encouraging them to professional self-improvement, self-development.

A substantial component of the model includes the content, forms of organization, methods, means and pedagogical conditions of development of professional mobility of the teacher's College.

Effective component contains criteria for monitoring the professional mobility of teachers College.To these criteria we were classified as the following: the ability of the teacher to use innovative teaching technologies; the use of modern information and computer technology; creativity; initiative; willingness for self-education.

We found that the professional mobility of the teacher's College is an integrated feature of a professional, which involves a combination of professional and personal qualities. We developed a pedagogical model of development of professional mobility of the teacher's College. Criteria and pedagogical conditions of development of professional mobility of teachers College. This issue is relevant and worth studying and implementing into the practice of instructional support services.

Key words: *professional mobility , model of development of professional mobility of the teacher's College.*

УДК378.141.4:372.837:373.311.32

Пермінова Людмила Аркадіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Херсонський державний університет

СТРАТЕГІЇ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті визначено педагогічну стратегію дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах оновлення відносин викладач-студент-інформаційно-комунікаційне середовище, що розглядається як триєдина система професійного навчання студентів. Наведено приклади результатів дослідження вчених з проблеми обґрунтування суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу та відповідних педагогічних умов.

Ключові слова: *суб'єкт-суб'єктна парадигма, професійна, дидактична підготовка, суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента, інформаційно-педагогічне середовище.*

Постановка проблеми. Особливістю розвитку вищої педагогічної освіти є, на думку багатьох дослідників, те, що зараз відбувається зміна освітньої парадигми. Відповідно, визначаються нові освітні орієнтири, новий зміст і технологічний інструментарій процесу навчання. Засоби насиченого освітнього середовища, засновані на інформаційно-комунікаційних технологіях, за своїми дидактичними властивостями активно впливають на усі компоненти системи навчання (цілі, завдання, зміст, методи і організаційні форми) і дозволяють педагогам ставити і вирішувати найскладніші завдання.

Визначення адекватних, раціональних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вимагають перенесення акцентів з навчання як засобу здобуття освіти на учення як засіб самореалізації студента (з викладання на вчення) на основі дотримання принципу суб'єктності навчання. Ефективність, інтенсивність, активізація й індивідуалізація освітнього процесу і комунікаційні ресурси залежать більшою мірою від того, як вони використовуються, які завдання при їх застосуванні вирішуються.

Проблема вдосконалення підготовки вчителя початкових класів, його професійних і особистісних якостей, не є новою, але актуальна на цей час, оскільки від учителя початкових класів залежить ефективний розвиток особистості дитини, що прийшла до школи. Аналіз досліджень і власний досвід (з кінця 1990-х і до теперішнього часу) дозволяє виокремити шляхи підвищення якості професійної підготовки учителів початкових класів у виші, наприклад, вдосконалення психолого-педагогічної підготовки; формування професійно важливих якостей особистості майбутнього педагога; обґрунтування умов, методів і форм теоретико-методологічної підготовки майбутнього учителя початкової школи; формування у студентів готовності до усвідомленого вибору варіативної моделі навчання в початковій школі, формування конкурентоздатності майбутнього вчителя, використання інформаційно-комунікативних технологій у практику навчання тощо.

Проте слід підкреслити, що у багатьох дослідженнях говориться про досі існуючі недоліки професійної підготовки учителя початкової школи. Передусім, відмічені: форми роботи із студентами переважно фронтальні і групові, психолого-педагогічна підготовка виявляється лише формально приєднаною до спеціальної, низький рівень самостійності студентів, не належним чином організована квазіпрофесійна діяльність тощо. Таким чином, характер підготовки майбутнього учителя не формує у нього системного бачення педагогічної дійсності, а сама професійна діяльність розпадається для нього на ряд практично непов'язаних між собою функціональних дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами науково-методичних досліджень останнього десятиріччя (Г.Балл, І.Богданова, В.Бондар, Л.Коваль, О.Комар, В.Кремень, Л.Пєтухова, О.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, Л.Хоружа, І.Шапошнікова та ін.) вченими зроблено висновок, що традиційні форми навчання майбутніх учителів початкових класів, які застосовуються в системі вищої педагогічної освіти (лекції, практичні, семінари), мають найчастіше репродуктивний характер.

Слід зазначити, що багатопредметність веде до перевантаження студентів, створює фрагментарність і мозаїчність змісту їх освіти. Технократична орієнтація в підготовці учителя початкової школи призводить до втрати гуманістичної суті, культурологічної складової її змісту, не сприяє індивідуально-творчому, професійно-ціннісному осмисленню студентами майбутньої професійної діяльності. В результаті типовим явищем стають: несформованість у майбутніх педагогів професійно важливих якостей, невміння зв'язувати в єдине логічне ціле інформацію з суміжних галузей знань, неготовність до усвідомленого вибору і творчої реалізації варіативних педагогічних технологій.

Мета статті: визначити педагогічні засади, стратегії дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах оновлення відносин «викладач-студент-інформаційно-комунікаційне середовище».

Результати дослідження. Досліджуючи чинники, що впливають на продуктивність навчання у виші, виявлено, що одним з чинників, що забезпечують успішне навчання, є конструктивне, позитивно забарвлене спілкування студентів з викладачами. Студенти, відповідаючи на питання анкети, беручи участь у бесіді відмічали, що викладачам слід застосовувати більш широкий спектр форм організації

спільної діяльності, проводити заняття, спираючись на сучасну суб'єкт-суб'єктну парадигму.

Цікавим для нашого дослідження є твердження психологів, що, зокрема, не зовнішні причини діють через внутрішні умови, а «внутрішнє» суб'єкта діє через «зовнішнє» і *цим само себе змінює*. Розглядаючи педагогічний аспект психологічної проблеми «внутрішнє через зовнішнє» у межах професійного становлення майбутнього учителя початкової школи, можна виділити традиційний, технократичний напрям, який характеризується тим, що у системі «викладач-студенти» центр тяжіння спрямовується на викладача, вирішальним визнається алгоритмічне навчання; взаємовідносини між викладачем і студентами будуються на суб'єктно-об'єктній основі; захопленість кількісними параметрами (конспекти, реферати, бально-оцінна система, кількість виступів); підкреслення загальних вимог в порівнянні з індивідуальними, визнання того факту, що особистість студента формується тільки в предметній діяльності, що має стійкий і постійний характер.

У свою чергу, напрям «зовнішнє через внутрішнє» призводить до інших положень:

1. Провідну роль починає відігравати принцип взаємної активності. Відповідальність несуть не лише викладачі, але і студенти. Взаємовідповідальність породжує взаємодовіру. Активність студента стає опорою для творчості викладача. На перший план висуваються евристичні і розвиваючі методи навчання.

2. У центрі уваги опиняються засвоєння прийомів і способів розумової діяльності, уміння аналізувати, узагальнювати тощо.

3. Визнання того, що недостатньо організувати мікросередовище для всебічного розвитку особистості. Недостатньо змінити діяльність, щоб змінити психологію студента. Потрібна спрямованість особи на самопізнання, самоконтроль, самореалізацію.

4. Обов'язковою умовою є врахування індивідуальності кожного студента. Бути індивідуальним – це означає бути вільним, творчим.

Таким чином, ми бачимо, що перший напрям відбиває технократичний підхід до професійної підготовки майбутнього учителя початкових класів, коли навчальна діяльність спрямована виключно на засвоєння студентами знань, умінь, навичок, але слабко сприяє формуванню професійної свідомості, самодисципліни і внутрішньої організації майбутнього вчителя. Другий – відбиває формування майбутнього вчителя як творчої індивідуальності.

Модернізація початкової освіти і зміна освітніх парадигм в системі вищої професійної педагогічної освіти припускають перехід до нових стратегій навчання, орієнтованих на варіативність, суб'єктність, індивідуально-творчі, розвиваючі форми і методи підготовки майбутніх фахівців.

Практичне забезпечення продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього учителя початкових класів і реалізація суб'єкт-суб'єктного навчання у виші пов'язані, на наш погляд, з проблемою визначення педагогічних умов і розробки відповідних освітніх технологій. Можна зробити припущення, що такими умовами є: виявлення тенденцій розвитку сучасної початкової освіти, а тільки потім проектування процесу професійної підготовки з метою його оптимізації; врахування принципів особистісно-професійного розвитку студента, які, передусім, пов'язані з розвитком рефлексії, що дозволяє вибирати оптимальні стратегії життєвого шляху; виявлення чинників, що обумовлюють продуктивний розвиток майбутнього вчителя, вивчення специфіки особистісних змін на різних етапах професійної підготовки; проведення цілеспрямованої роботи по формуванню у студентів конструктивної концепції «Я-професіонал» (основним механізмом такої роботи повинні стати зміна структури мотивації студентів через активізацію мотивів професійних досягнень, розвиток потреби в самовизначенні, формування професійно важливих якостей, необхідних для творчого оволодіння технологією педагогічної діяльності); посилення інтеграційної ролі психолого-педагогічного супроводу як цілісного і безперервного процесу вивчення, аналізу, формування, розвитку, саморозвитку і корекції інтегральної індивідуальності студентів в цілому, що потрапляють в об'єктивне поле діяльності викладача, куратора і керівництва факультету; системне пізнання і створення умов для самоперетворення майбутнього вчителя в самодіяльного суб'єкта, здатного до саморозвитку в процесі його професійної підготовки, що передбачає розробку і реалізацію відповідного змісту, моделей, алгоритмів, освітніх технологій, адекватних засобів структурно-функціонального, навчально-методичного і управлінського забезпечення, моніторингової діагностики і оцінки динаміки професійного розвитку студента; організація комплексу зв'язків: початкова школа - учитель початкових класів - дослідник - вища школа.

У цілому аналіз сучасного стану теорії і практики професійної педагогічної освіти свідчить про зростаючий інтерес до проблеми суб'єктного розвитку особистості майбутнього вчителя. Осмислення цього завдання обумовлюється виділенням ряду протиріч в системі вищої педагогічної освіти: між необхідністю формування майбутнього учителя початкових класів, як суб'єкта педагогічної діяльності й існуючими традиціями професійно-педагогічної освіти; між односторонньою орієнтацією педагогічної освіти на підвищення її «науковості», насиченням її новими дисциплінами і розумінням того, що педагогічна освіта не зводиться до засвоєння одних наукових основ діяльності, а припускає розвиток самого вчителя, його професійного світогляду і менталітету, мотивації, професійно важливих якостей; між концептуальним рівнем сучасної педагогічної науки з яскраво вираженими тенденціями до міждисциплінарного синтезу, інтеграції наукового знання і відсутністю необхідного для такої інтеграції програмно-методичного і технологічного забезпечення освітнього процесу; між вимогами педагогічної практики до рівня педагогічної і спеціальної підготовки учителя початкової школи, що постійно змінюються, і здатністю випускників педагогічного вишу швидко і ефективно адаптуватися до умов життя, виконувати педагогічну діяльність в

інноваційному режимі.

Виходячи з цих протиріч, до провідної сучасної освітньої стратегії підготовки майбутнього вчителя початкової школи слід віднести суб'єкт-суб'єктне навчання.

Зміни педагогічної парадигми передбачають підвищення рівня професійної майстерності викладача педагогічного вишу, зростання його особистісної активності, виходячи з необхідності розгляду учбового процесу як процесу інтенсивної міжособистісної взаємодії і спілкування в системі «викладач – студент (студенти)». У рамках нової парадигми освіти кардинально змінюється роль як педагога (перестає бути монопольним володарем знання), так і студента (приймає нову роль суб'єкта активного вчення), загострившись протиріччя між інформаційними потребами й інформаційними можливостями, що проявляється у різному ступені готовності суб'єктів процесу навчання до сприйняття змін, характерних для інформаційного суспільства.

У своєму дослідженні Л. Пєтухова доводить [4], що для забезпечення нових принципів взаємодії викладача і студента, як суб'єктів діяльності, необхідно враховувати і третій суб'єкт - інформаційно-комунікативне педагогічне середовище, яке, на думку автора, може виступати суб'єктом навчально-виховного процесу, за низкою відповідних умов: технічних, програмних, академічних, соціальних вимог до людських ресурсів.

Йдеться про «трисуб'єктну дидактику як одного з напрямів педагогічної науки про найбільш загальні закономірності, принципи і засоби організації навчання, що забезпечує свідоме і міцне засвоєння системи знань, умінь і навичок в межах рівноправних взаємовідносин учня (студента), учителя (викладача) й інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища» [5].

Автор вважає, що у рамках трисуб'єктної дидактики можна дати відповіді на актуальні питання, що стоять перед сучасною системою освіти (роль і місце учителя в новій дидактичній моделі, співвідношення віртуальних і візуальних форм взаємовідносин суб'єктів дидактичної системи, розробка технологій управління правами доступу суб'єктів дидактичної системи до інформаційних ресурсів, організація сучасних систем контролю навчальної діяльності, забезпечення органічної єдності між вимогами ринку праці, що змінюються, і консервативною можливістю системи освіти, організація безперервної системи освіти тощо).

У свою чергу В. Красільникова вважає, що «сучасні дидактичні можливості комп'ютерної техніки і сучасних засобів комунікаційного зв'язку дозволяють проектувати комп'ютерне навчально-дидактичне середовище з такими можливостями, які дозволяють розглядати навчання в принципово новому підході до організації освітнього процесу за схемою СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТ [1].

Сам факт розгляду навчання в комп'ютерному середовищі у вигляді системи потрійної взаємодії суб'єктів освітнього процесу дуже важливо зрозуміти і об'єктивно визнати. Грамотно розроблена освітня система повинна реагувати на будь-які дії як з боку того, хто навчається, так і з боку педагога. В той же час і педагог, і студент (студенти) також взаємодіють в інтерактивному режимі з системою навчання.

Якщо проаналізувати функції суб'єктів учбового процесу, то серед функцій комп'ютерного середовища навчання виділяють забезпечення доступу до різних джерел інформації (видаленим і розподіленим базам даних, вебінарам, конференціям через систему Internet) і роботи з цією інформацією; забезпечення і підготовка компонентів комп'ютерного середовища; забезпечення освітнього процесу учбовими і навчально-методичними матеріалами; забезпечення комунікативних процесів між суб'єктами освітнього процесу; управління учбовою діяльністю; забезпечення інтерактивності навчання за допомогою спеціальних мультимедійних засобів і оперативного зворотного зв'язку з учасниками освітнього процесу; забезпечення доступу до нових джерел інформації, надання засобів отримання і переробки інформації; задоволення особистісно-орієнтованих вимог з боку тих, хто навчається (врахування рівня підготовленості, типу розумової діяльності, об'єму навчального матеріалу, забезпечення вмотивованості та ін.); надання можливостей ведення і використання віртуальних лабораторій; забезпечення статистичного збору і обробки результатів навчання і контролю; забезпечення політики безпеки роботи системи, захисту предметного матеріалу й інформації про результати навчання тощо.

Запропоновані науковцями схеми взаємодії суб'єктів в комп'ютерному середовищі навчання, безумовно, впливають на форму спілкування педагога і студента, перетворюючи навчання на ділову співпрацю, а це істотно змінює мотивацію навчання, призводить до зміни форм підсумкового контролю (доповіді, звіти, публічні захисти групових проектних робіт), підвищує індивідуальність навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз теоретико-методологічних піходів до феномену особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя початкової школи дозволяє зробити висновок про те, що дидактична підготовка в системі вищої педагогічної освіти – це динамічний процес формування професійної компетентності і готовності до творчо-перетворюючої діяльності. Найбільш ефективним процес дидактичної підготовки може відбуватися у спеціально організованому комунікативно-інформаційному середовищі вишу, де відбувається активна взаємодія людини і середовища. Відбувається принципово важлива зміна відносин між педагогом і студентом у навчально-пізнавальній діяльності. Зокрема, для студента, як суб'єкта особистісно-професійного розвитку, в умовах інформаційно-комунікаційного середовища; а також для викладача, з одного боку, як для суб'єкта діяльності студента, з іншого, як для суб'єкта спеціальної діяльності по організації інформаційно-комунікаційних взаємодій студента й інформаційного середовища у рамках освітнього процесу.

Стратегічним напрямком в організації навчально-виховного процесу вишу стає зміна вектору освітньої парадигми на трисуб'єктність, що значно вплине на

удосконалення методології і стратегії відбору змісту, методів і організаційних форм навчання, виховання, які відповідають завданням розвитку майбутнього учителя в сучасних умовах інформаційного суспільства; проектування і реалізацію науково-методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу студентів, на формування умінь самостійно добувати знання, переробляти інформацію; створення і застосування засобів нових інформаційних технологій, систем інформаційного обміну, які забезпечують функції збору, продукування, зберігання і передаваність інформації.

У подальшому планується розробити дидактичну концепцію ефективної дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що відображає цілісну уяву про її вплив на особистість і здібності студентів, їхньої здатності до самоорганізації у комунікаційно-інформаційному середовищі.

Список використаних джерел

1. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / В.А. Красильникова. - Оренбург – ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.
2. Караван Ю. В. Єдине інформаційно-освітнє середовище як важливий елемент підвищення якості підготовки фахівців / Ю. В. Караван [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.sworld.com.ua/konfer26/56.pdf.
3. Коломієць А.М. Інформаційна культура вчителя початкових класів: Монографія /А.М.Коломієць. – Вінниця: ВДПУ, 2007. – 379 с.
4. Петухова Л.Є. До питання про трисуб'єктну дидактику / Петухова Л.Є., Співаковський О.В. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 5(61). – С. 7–9.
5. Спиваковский А.В. Трисубъектная дидактика высшей школы: Учебное пособие / А.В.Спиваковский, Л.Е.Петухова, Г.М.Кравцов, Н.А.Воропай, В.В.Коткова. – Херсон: Айлант, 2015. – 351 с.

В статье определено педагогическую стратегию дидактической подготовки будущих учителей начальной школы в условиях обновления отношений преподаватель-студент-информационно-коммуникационная среда, что рассматривается как триединая система профессионального обучения студентов. Приведены примеры результатов исследования ученых по проблеме обоснования субъектного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса и соответствующих педагогических условий.

Ключевые слова: *субъект-субъектная парадигма, профессиональная, дидактическая подготовка, субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента, информационно-педагогическая среда.*

In the article pedagogical strategy of didactics preparation of future teachers of initial school is certain in the conditions of updating of relations teacher student informative of communication environment that is examined as a three single professional departmental of students teaching.

Modernisation of primary education and change of educational paradigms in the system of higher professional pedagogical education admit passing to the new strategies of studies, oriented to the professional identity, individual, creative, developing forms and methods of preparation of future specialists.

Strategic direction in organization of educational process at higher school the change of vector of educational paradigm becomes on three subject, that considerably will influence on the improvement of methodology and strategy of selection of maintenance, methods and organizational forms of studies, educations that answer a task to development of future teacher in the modern terms of informative society; planning and realization of the scientific and methodical departmental teaching oriented to development of intellectual potential of students, on forming of abilities independently to obtain knowledge, redo information; creation and application of facilities of new technologies, IXES, that provide the functions of collection, producting, storage and information transfer.

There is fundamentally an important change of relations between a teacher and student at educational cognitive activity. In particular, for a student - as a subject of personality professional development in the conditions of educational environment; and also for a teacher, from one side, as for the subject of activity of student, from other, as for the subject of the special activity for organizations of co-operation of student and informative environment within the framework of educational process.

Keywords: *subject-subject paradigm, professional, didactic training, subject-subject interaction between teacher and student, information and pedagogical environment.*

УДК 378.147.88:371.13

Синевич Інна Сергіївна,
аспірант,
Мукачівський державний університет

ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ В УМОВАХ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано роль педагогічного моделювання в умовах квазіпрофесійної діяльності майбутніх фахівців. Розкрито мету та основні завдання квазіпрофесійних тренінгів, що дають можливість обирати ефективні моделі поведінки у педагогічно змодельованих ситуаціях та сприяють реалізації теоретичних знань на практиці. Проаналізовано роль ігрових технологій у квазіпрофесійній діяльності майбутніх педагогів-музикантів.

Ключові слова: *квазіпрофесійна діяльність, педагогічне моделювання, педагогічна ситуація, навчально-педагогічні ігри, ділова та рольова гра, квазіпрофесійний тренінг.*

Постановка проблеми. Стрімке зростання інформатизації суспільства, швидкий розвиток науки, техніки і виробництва, що відбуваються нині в усьому світі й в Україні зокрема, потребують якісного піднесення інтелектуального потенціалу підростаючого покоління. Тому перед системою освіти постає завдання надзвичайної ваги: домогтися того, щоб молодше покоління виросло не лише здоровими людьми, а й свідомими, ініціативними, творчими громадянами.

Сучасні вимоги соціального замовлення вимагають принципово нових підходів до організації навчання, зокрема у сфері професійної підготовки педагогів-музикантів. Для досягнення поставленої мети необхідним є пошук шляхів, засобів і методів активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, і на цьому підґрунті, розвиток їх творчого мислення та самостійності. З огляду на означену проблему модернізації системи педагогічної освіти виникає необхідність зміни традиційного репродуктивно-знаннєвого навчання спеціалістів на активне, індивідуально-творче. Реалізація активного характеру навчання має мобілізувати процес набуття соціально та особистісно необхідних інтелектуальних і технологічних знань, сприяти творчому формуванню професійного становлення майбутніх фахівців [3].

Аналіз окремих досліджень і публікацій. Окремі питання моделювання педагогічних ситуацій були предметом вивчення у працях В. Зінченка, Р. Дорогих, В. Семиченка, П. Щербаня та інших науковців. Дослідники стверджують, що процес підготовки майбутніх вчителів, зокрема й педагогів-музикантів, – це набуття досвіду гнучкої та адекватної поведінки з учнями. Одним з найбільш ефективних способів такої підготовки є моделювання педагогічних ситуацій, адже професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього педагога формується на основі перебудови її ставлення до соціальних цінностей, суспільних принципів навчання та майбутньої професійної діяльності.

В. Зінченко слушно зазначає, що «однією з особливостей сучасної вищої педагогічної освіти є створення передумов, які б дозволили студентові – майбутньому фахівцеві-музиканту – перейти від навчання до професійної діяльності. Модель діяльності, безперечно, є прикладним дослідженням, оскільки обумовлена заздалегідь визначеною метою та орієнтована на практичне застосування результатів. Тому створення моделі діяльності повинно здійснюватись на основі комплексного, міждисциплінарного підходу, що забезпечує дослідження діяльності фахівця як цілісної системи» [3].

Мета статті (постановка завдання) полягає у здійсненні теоретичного аналізу педагогічного моделювання в умовах квазіпрофесійної діяльності майбутніх фахівців.

Результати досліджень. Формування педагога-музиканта нового типу – ініціативного, мислячого, самокритичного – можливе лише за умови наближення навчання у вищому навчальному закладі до реальної професійної діяльності. Адже становлення вчителя, як і будь-якого фахівця, визначається не лише глибоким знанням основ наук, а й постійним удосконаленням його професійних умінь і навичок.

Під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах професійно-педагогічна спрямованість майбутніх фахівців повинна формуватися в діяльності, яка за умовами та змістом своєї реалізації має бути наближеною до праці педагога. Мова йде про формування квазіпрофесійного досвіду студентів шляхом їх квазіпрофесійної діяльності в освітньому процесі, тобто моделювання умов педагогічної праці, створення певних моделей ситуацій, у яких майбутній фахівець на основі здобутих знань і досвіду може практикуватися в успішному виконанні навчально-виховних функцій учителя. Саме цей аспект, на нашу думку, можна використати для успішного формування і становлення професійно-педагогічної спрямованості майбутніх педагогів-музикантів.

З переходом від однієї базової форми діяльності до іншої майбутні фахівці набувають умінь впровадження навчальної інформації у способи здійснення вказаних діяльностей, оволодіваючи реальним професійним досвідом, отримуючи можливості природного входження у професію. За допомогою системи адекватних форм, методів, прийомів навчання задається рух діяльності студента від власне навчальної до професійної разом з трансформацією потреб, мотивів, цілей, предметних дій і вчинків, засобів, предмета і результатів освіти. Все це разом зумовлює формування педагогічної спрямованості на професійну діяльність.

Необхідно підкреслити, що найбільш ефективними формами квазіпрофесійної діяльності, що впливають на формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх фахівців-музикантів є моделювання ситуацій педагогічної діяльності на

практичних заняттях у вищих педагогічних навчальних закладах, квазіпрофесійні тренінги та участь у навчально-педагогічних іграх.

Педагогічна ситуація, на думку Р. Дорогих – це сукупність умов, які склалися у певний час [1, с. 8]. Моделювання педагогічних ситуацій у ВНЗ дає можливість майбутнім педагогам-музикантам проаналізувати вивчене, усвідомити послідовність та доцільність професійних дій, використати педагогічну теорію для вирішення навчально-виховних завдань. Моделювання ситуацій потребує від студентів активних дій в умовах професійного вибору.

Педагогічна ситуація може бути сприятливою для взаємодії, а також нормальною чи конфліктною, епізодичною чи довготривалою, типовою чи нетиповою, передбачуваною чи непередбачуваною.

Під час професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта важливо створити такі умови, за яких він мав би можливість зіткнутися з різними педагогічними ситуаціями, і при цьому його завдання полягає у пошуку шляхів їх розв'язку, прийнятті оптимального рішення.

Варто наголосити, що в освітньому процесі у ВНЗ необхідно створювати ситуації, які моделюють майбутню педагогічну діяльність, забезпечують готовність педагогів-музикантів до оптимальної взаємодії з учнями.

Адже, моделювання педагогічних ситуацій і включення у них майбутніх фахівців сприяє формуванню позитивного ставлення до майбутньої професії, набуттю досвіду з розв'язання педагогічних проблем. Включення студентів у ситуації, які моделюють професійну діяльність, дає змогу осмислити працю педагога-музиканта, усвідомити способи і шляхи свого професійного становлення.

Метод моделювання педагогічних ситуацій закріплює установки, цінності, орієнтації майбутнього фахівця, дає змогу переконатися у своїх професійних можливостях і здібностях, удосконалювати їх.

Моделювання професійних ситуацій сприяє формуванню у педагогів-музикантів квазіпрофесійного досвіду, дає можливість зрозуміти їм функціональний зміст музично-педагогічної діяльності, основні її кваліфікаційні характеристики.

Однією з форм квазіпрофесійної діяльності, що впливають на формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх фахівців є *квазіпрофесійні тренінги*, які допомагають краще усвідомити свій внутрішній світ, робити професійну діяльність успішною, керувати власними бажаннями і діями. Саме тренінгові програми сприяють отриманню нових можливостей реалізації теоретичних знань на практиці, дають можливість обирати ефективні моделі поведінки у педагогічно змодельованих ситуаціях.

Тренінг (від англ. train), що означає «навчати, тренувати, дресирувати», це одночасно цікавий процес пізнання, спілкування, ефективна форма опанування знань, інструмент для формування умінь і навичок, форма розширення досвіду. Тренінг – це процес, під час якого учасники вступають у взаємодію; навчання, яке доставляє учасникам задоволення, активізує їх, стимулює інтерес та пізнання; можливість відкриття учасникам в собі нових можливостей [9, с. 8].

Так само, як і будь-яке навчальне заняття, тренінг має певну мету:

– інформування та набуття учасниками тренінгу нових навичок і вмінь;

– опанування новими технологіями;

– зміна поглядів на проблему;

– зміна поглядів на процес навчання як такий, що може приносити наснагу та задоволення;

– пошук ефективних шляхів вирішення поставлених проблем [9, с. 5].

Тренінг сприяє інтенсивності навчання, результат якого досягається завдяки власній активній роботі студента. Знання не подаються в готовому вигляді, а стають продуктом активної діяльності майбутніх педагогів-музикантів.

В якості завдань квазіпрофесійного тренінгу визначаються: формування цілісної особистості суб'єкта праці (тренінг суб'єкта діяльності); формування окремих видів професійної діяльності або професійного спілкування (тренінг навчальної або дослідницької діяльності); розвиток мотиваційної сфери як пошук нових мотивів та нової системи цілей професійної діяльності (мотиваційний професійний тренінг); формування емоційної сфери, прийомів володіння емоційними станами у професійній діяльності (емоційний професійний тренінг); посилення операційної сфери як володіння новими професійними техніками, наприклад, тренінг педагогічної спостережливості.

Крім того, при формуванні окремих професійних технік або технологій важливо завжди проясняти їх місце у загальній картині праці («технологічний» тренінг); стимуляція вмінь взаємодіяти з іншими людьми в процесі праці (тренінг професійного співробітництва); підвищення професійного та соціального статусу (тренінг статусу); посилення готовності працівника до інновацій (тренінг творчості); стимуляція усвідомлення професійних задач майбутнього віку (віковий професійний тренінг); посилення потреби та здатності побудови позитивної «Я-концепції», само прийняття в професії (психотерапевтичний та психогігієнічний професійний тренінг); стимуляція потреби та здатності індивідуального самовиразу в праці (тренінг індивідуальності в професійній діяльності); спонукання до процесу постійного професійного самовдосконалення та саморозвитку, перевірка ефективності різних стратегій професійного зростання (тренінг професійного самовдосконалення) та ін.

Не менш ефективним у формуванні квазіпрофесійного досвіду є використання ігрових технологій. Розглянемо навчально-педагогічну гру як один з різновидів ігрових технологій. Уже в самому терміні «навчально-педагогічна гра» відображено її педагогічну спрямованість, багатогранність застосування, поєднання гри, наукової ерудиції й праці вчителя.

Насамперед чітко визначимо, що таке навчально-педагогічні ігри, їх роль у формуванні квазіпрофесійного досвіду майбутніх педагогів-музикантів.

Навчально-педагогічна гра являє собою практичну групову вправу з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку чи психолого-педагогічну ситуацію на заняттях у школі та в міжособистісних стосунках. Учасники гри у процесі імітаційного моделювання занять, розв'язування проблемних і психолого-педагогічних ситуацій одержують нове конкретне уявлення про сутність своєї майбутньої діяльності. Їх взаємодія в грі регламентується певними правилами, що відображають реальні умови й закономірності. У процесі гри майбутні фахівці приймають низку варіантів рішень і методичних рекомендацій, вона динамічна і стисла за часом. Як результат виробляються оптимальні колективні рішення, освоюються ефективні методи і прийоми проведення уроків музики та виховних заходів.

В основу навчально-педагогічної гри покладено загально ігрові елементи: психолого-педагогічну проблему; наявність ролей; ситуацій, в яких відбувається їх реалізація; дії, якими реалізується роль; різноманітні ігрові предмети. Проте на відміну від інших ігор навчально-педагогічна гра має специфічні, властиві лише цьому виду навчальної діяльності, ознаки: моделювання умов, наближених до реальних, що імітують професійно-педагогічну діяльність; поетапний розвиток гри, внаслідок чого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного; наявність складних і конфліктних ситуацій; опис психолого-педагогічної ситуації та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; заздалегідь розроблена система оцінок; правила, які регулюють хід гри; елементи змагання [11, с. 15].

Розгляньмо якісні характеристики й особливості окремих навчально-педагогічних ігор, які найчастіше використовуються у квазіпофесійній діяльності.

Як зазначає О. Січкарук, ділова гра – це певною мірою імітація професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з управлінням навчально-виховним процесом. Такі ігри використовують для розвитку творчого мислення й формування практичних умінь у керівництві школою, навчально-виховною роботою, для стимулювання, підвищення інтересу педагогів-музикантів до занять, активізації процесу оволодіння майбутньою професією [7, с. 64].

Розглянемо особливості ділових ігор, описані П.М. Щербань:

– по-перше, при використанні ділових ігор процес навчання максимально наближений до реальної практичної діяльності керівників закладів освіти. Будь-яка ділова гра є імітаційним методом навчання;

– по-друге, ділова гра є ігровим методом навчання. Всі її учасники виконують певні ролі і відповідно до них приймають управлінські рішення;

– по-третє, ділова гра є колективним методом навчання. В ділових іграх рішення виробляються колективно;

– по-четверте, в ділових іграх спеціальними засобами створюється емоційний настрій гравців [11, с. 30].

На думку науковця П.М. Щербань, рольова гра (простіша, ніж ділова) – імітаційна форма активного навчання, що потребує менших затрат часу на її розробку та впровадження, однак при розв'язанні психолого-педагогічних задач і ситуацій вона надзвичайно ефективна. Головна мета застосування цієї форми – розвиток у студентів аналітичних здібностей, прищеплення вмінь приймати правильні рішення в різних психолого-педагогічних ситуаціях, зокрема пов'язаних з керівництвом навчально-виховним процесом. У процесі рольової гри розкривається особистість майбутнього педагога-музиканта, виявляються його здібності й перспективи майбутньої педагогічної діяльності.

Характерні ознаки рольової гри:

– наявність психолого-педагогічної ситуації;

– наявність ролей;

– відмінність рольових цілей учасників гри, що виконують різні ролі;

– взаємодія учасників гри;

– комунікабельність, тактовність, дружелюбність, готовність прийти на допомогу;

– багато альтернативність рішень;

– наявність системи групового чи індивідуального оцінювання діяльності учасників;

– наявність керованого емоційного напруження [4, с. 39].

Варто відмітити, що мета навчально-педагогічних ігор – формування у студентів квазіпрофесійного досвіду, уміння вже під час навчання у вищому навчальному закладі поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти квазіпрофесійним досвідом студент-музикант зможе лише тоді, коли сам достатньою мірою виявлятиме інтерес і докладатиме належні зусилля. Цей процес активізується за умови поєднання теоретичних знань, здобутих на лекціях, семінарах і самостійно, з розв'язанням конкретних педагогічних задач та психолого-педагогічних ситуацій.

Розв'язуючи навчально-педагогічні задачі і психолого-педагогічні ситуації під час навчально-педагогічних ігор, майбутні педагоги-музиканти набувають професійних, інтелектуальних, емоційних й вольових якостей педагога-музиканта, в них формуються основи педагогічної майстерності. Отже, викладачі педагогічних навчальних закладів мають систематично застосовувати їх у навчальному процесі, послідовно сприяючи формуванню педагогічної культури майбутніх педагогів-музикантів.

Як студент виявлятиме себе у навчально-педагогічних іграх, таким він здебільшого буде й у самостійній педагогічній діяльності. Тому з великою впевненістю можна твердити, що квазіпрофесійний досвід майбутніх педагогів-музикантів можна й потрібно формувати за допомогою навчально-педагогічних ігор.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, квазіпрофесійна діяльність має на меті практико-орієнтовне теоретичне навчання, здійснюється завдяки моделюванню цілісних фрагментів

музично-педагогічної діяльності через методи педагогічного моделювання, ігрові форми, квазіпрофесійні тренінги. Під час квазіпрофесійної діяльності студенти виходять за межі опрацювання вузько тематичних аспектів, шляхом включення у моделювання реальних педагогічних ситуацій, в яких розв'язують професійні завдання та питання професійної взаємодії. Квазіпрофесійний досвід сприяє зростанню у майбутніх фахівців не лише творчо-пізнавальної активності, а й стійкості професійної мотивації.

Список використаних джерел

1. Дорогих Р. Моделювання педагогічних ситуацій у процесі формування професійних якостей майбутніх учителів / Р. Дорогих // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 7–9.
2. Кара С. Організація керівництва педагогічною практикою – важлива умова формування професійної компетентності студентів / С. Кара // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 11–14.
3. Король В.М. Квазіпрофесійна діяльність у процесі підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс] / Режим доступу:
http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchu/N135/N135p096-101.pdf.
4. Ліжник Л. Рольові ігри на уроках / Л. Ліжник // Відкритий урок. – 2011. – № 9. – С. 36–41.
5. Онаць О. Практика формування професійної компетентності молодого вчителя / О. Онаць // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 34–39.
6. Онищенко Н. Організаційно-методичні засади педагогічної практики в системі професійного становлення майбутнього вчителя / Н. Онищенко // Рідна школа. – 2012. – № 11. – С. 28–33.
7. Поліхун Н. Ділові ігри як форма підготовки обдарованих дітей до дослідницької діяльності / Н. Поліхун, М. Попова // Всеукраїнська газета для вчителів «Інформатика». – 2011. – № 3. – С. 14–17.
8. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: Навч.-метод. посіб. / О. Січкарук. – К.: Таксон, 2006. – 88 с.
9. Технологія тренінгу / упоряд. О. Главник, Г. Бевз [за заг. ред. С. Максименко]. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
10. Туріщева Л.В. Організація і проведення тренінгів / Л.В. Туріщева, Л.М. Бондаренко // Шкільному психологу усе для роботи. – 2009. – № 11. – С. 25–33.
11. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. / П.М. Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.

В статье обоснована роль педагогического моделирования в условиях квазипрофессиональной деятельности будущих специалистов. Раскрыты цели и основные задачи квазипрофессиональных тренингов, которые дают возможность выбирать эффективные модели поведения в педагогически смоделированных ситуациях и способствуют реализации теоретических знаний на практике. Проанализирована роль игровых технологий в квазипрофессиональной деятельности будущих педагогов-музыкантов.

Ключевые слова: *квазипрофессиональной деятельность, педагогическое моделирование, педагогическая ситуация, учебно-педагогические игры, деловая и ролевая игра, квазипрофессиональной тренинг.*

Synevych I. Pedagogical simulation in terms of quasi-professional activities. The article justifies a role of pedagogical simulation in conditions of quasi-professional activity of future specialists. Simulation of pedagogical situations at Universities enables future teacher-musicians to analyze what have been learned, to realize the consistency and feasibility of professional action, to use pedagogical theory for solution of educational tasks. Method of simulation of pedagogical situations establishes settings, values, orientations of future teacher-musicians, enables to ascertain in one's professional abilities and to improve them. The aim and main tasks of quasi-professional trainings that promote formation of skills to choose effective models of behavior in pedagogically modeled situations and facilitates realization of theoretical knowledge on practice are disclosed. Training promotes the intensity of studying the result of which is reached with the help of active student's work. Knowledge are not provided in finished form, they become a product of future specialist's activism. The focus is made on the role of gaming technology in quasi-professional activity of future teacher-musicians. Educational and teaching, businesslike and role-playing games as types of gaming technology, during which future teacher-musicians acquire professional, intellectual, emotional and willed qualities are considered. Solving educational and teaching problems and psycho-pedagogical situations during training and educational games, the foundations of pedagogical skills of future specialists are formed. Thus, teachers of educational institutions should systematically apply it in educational process, consistently promoting formation if pedagogical culture of future teacher-musicians.

Keywords: *quasi-professional activity, pedagogical simulation, pedagogical situation, educational and pedagogical games, businesslike and role-playing game, quasi-professional training.*

РОЗДІЛ ІІІ

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 378:373.311.3.06:372.850.22

Кузьма-Качур Марія Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Горват Маріанна Василівна,
кандидат педагогічних наук,старший викладач,
Мукачівський державний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

У статті висвітлено деякі теоретичні та практичні засади підготовки студентів педагогічних факультетів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами, представлені різні наукові підходи до трактування сутності понять «взаємодія», «суб'єкт», «суб'єкт-суб'єктна взаємодія». Авторами проаналізовано процес формування у майбутніх учителів початкової школи суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями на уроках природознавства. Коло поставлених завдань зумовлено необхідністю підготовки вчителя відповідно до нових замовлень суспільства: компетентного, творчого, здатного до рефлексивної діяльності, самовдосконалення, професійного зростання. Сукупність таких якостей формує змістовий аспект категорії «суб'єктності».

Ключові слова: *суб'єкт, взаємодія, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, підготовка студентів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроках природознавства.*

Постановка проблеми. Нинішній етап розвитку українського суспільства характеризується залученням до процесів державотворення широкого загалу громадян, які здатні по-новому мислити, тобто по-іншому, більш креативно підійти до розв'язання важливих суспільних завдань. У зв'язку з цим виникає потреба у формуванні активних, творчих особистостей, що актуалізує потребу у підготовці фахівців, які б готували наступні покоління до нового, більш демократичного суспільства на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній теорії та практиці напрацьовано значну кількість досліджень, пов'язаних з підготовкою майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії як засобу формування навчального співробітництва. Проблемі організації педагогічної взаємодії присвячено наукові дослідження таких сучасних науковців: Л. Велитченко (психологічні основи педагогічної взаємодії), І. Вачков (природа полісуб'єктної взаємодії), І. Малікова (психолого-педагогічні умови розвитку здатності до співробітництва), Т. Борисенко, Л. Присяжнюк, С. Коломійченко, О. Матвієнко, С. Ратовська та ін. (підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії), Н. Бугаєва, О. Комар, О. Кролевецька, О. Легун, О. Лінник (суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освіті). Особливої значущості набуває оновлення форм і методів навчання з урахуванням ідей суб'єкт-суб'єктного підходу. На цьому також наголошено у новій редакції закону України «Про вищу освіту» та прийнятому у першому читанні закону України «Про освіту».

У цілому, аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема суб'єкт-суб'єктної взаємодії є актуальною і досліджується багатьма науковцями. Проте, не-зважаючи на ґрунтовні теоретичні дослідження проблеми педагогічної взаємодії, залишається поза увагою питання підготовки майбутніх вчителів початкової школи до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами у процесі вивчення окремих предметів.

Мета статті – аналіз процесу підготовки студентів педагогічних факультетів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроках природознавства.

Результати дослідження. Передусім звернемось до трактування дефініції «суб'єкт-суб'єктна взаємодія», оскільки воно є ключовим у дослідженні. Зазначимо, що незважаючи на тривалу історію наукових пошуків у досліджуваному напрямі, сьогодні немає єдиного підходу до визначення сутності самого терміну «суб'єкт-суб'єктна взаємодія». Здійснивши ретроспективу можна відмітити, що ще у Античній філософії Платона, у працях С. Рубінштейна та інших філософів знаходимо досить глибоке визначення терміну «взаємодія». Проте, найбільш прийнятною, на нашу думку, в сучасній суб'єкт-суб'єктній концепції освіти є гегелівська діалектика. Гегель трактував взаємодію як «деяку сукупність явищ відштовхування й тотожності, у процесі яких відбувається «перетворення» речі чи явища» [2, с. 139].

Як педагогічну розглядав взаємодію Л. Велитченко. Він зазначив, що «педагогічна взаємодія є функціональною системою, яка засновується на єдності її протилежних змістовних ознак – «педагогічності» та «інтерактивності». Результатом цієї функціональної системи є спільний інтерактивний простір при поєднанні вчителя й учня (учнів) та їх перетворенні на колективний суб'єкт «взаємодіяльності» [1, с. 54].

Категорія «взаємодія», що характеризує процес навчання, активно досліджується з 90-х років ХХ ст. Зокрема:

– процес безпосередньої передачі та набуття досвіду поколінь у взаємодії педагога та учня (В. Безрукова);

– взаємодія того, хто вчиться, та того, хто вчить (В. Дьяченко);

– упорядкована взаємодія педагога з учнями, спрямована на досягнення поставленої мети (І. Підласий);

– процес активно цілеспрямованої взаємодії між тим, хто вчить, та тим, хто вчиться, у результаті якої у того, хто вчиться, формуються певні знання, уміння, навички, досвід діяльності та поведінки, а також особистісні якості (П. Підкасистий);

– це особлива форма зв'язку між людьми, процесами, діями, явищами, в результаті якої відбувається зміна їх початкових якостей або станів. Вона веде до синтезу, інтеграції об'єктів, до єдиної дії в умовах розвитку полісуб'єктної педагогічної парадигми (С.Гончаренко) та ін.

В об'єктиві нашого дослідження розглянемо концепт «суб'єкт» з позиційнміждисциплінарного підходу. У словнику іншомовних слів суб'єкт трактується як «носій предметно-практичної діяльності й пізнання; джерело активності, спрямованої на об'єкт» [6, с. 797]. О. Степанов у «Психологічній енциклопедії» суб'єкт (лат. subjectum – підкладене) трактує як «конкретний індивід або соціальна спільнота, що володіє свідомістю, волею і здатна цілеспрямовано перетворювати дійсність і себе» [7, с.348]. Слід зазначити, що акцент робиться на перетворенні індивіда на суб'єкта, яке відбувається через його взаємодію з іншими людьми, у спільній діяльності. У філософських джерелах «суб'єкт – це позначення психолого-теоретико-пізнавального Я, що протиставляється чомусь іншому – Не-Я, предмету, об'єкту, або як позначення ад'єктивованого Я, тобто індивіда, якому протистоїть, протиставляється об'єкт і який направляє на цей об'єкт своє пізнання або дію, – в цьому відношенні він виступає як – суб'єкт пізнання, – суб'єкт дії» [8, с. 441]. Для нас ціннісним орієнтиром є трактування сутності категорії у педагогіці: «під суб'єктом розуміють активно діючу людину або колектив, що має свідомість, здатна до пізнання, може виявити (!) ініціативу і самостійність, прийняти і реалізувати рішення, оцінити наслідки своєї поведінки, визначити перспективу своєї багатовимірної життєдіяльності» [5, с. 562].

У «Енциклопедії освіти» поняття «суб'єкт-суб'єктні відносини» характеризується як «міжособистісна педагогічна взаємодія, що реалізує базову потребу дитини в залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем, характеризує готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння і взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності» [3, с.883].

Варто зазначити, що професійна підготовка вчителя є складним, багатовекторним процесом. Він має кілька ступенів: молодший бакалавр, бакалавр, магістр. Підготовка за ними здійснюється у ВНЗ. Проте, науковці розглядають процес професійного розвитку як «безперервний, оскільки результатом мають стати психічні новоутворення в особистості та діяльності майбутнього фахівця» [4, с.171].

У нашому дослідженні ми розглядаємо підготовку студентів педагогічних факультетів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроках природознавства у ВНЗ. Аналіз навчальних планів ВНЗ дозволяє зробити висновки про те, що підготовка студентів до педагогічної діяльності реалізується предметами таких циклів: гуманітарної підготовки, природничо-математичної підготовки, професійної та практичної підготовки. Водночас навчальні плани складаються із нормативної та варіативної частини, яка містить дисципліни за вибором ВНЗ і студентів. Варіативна складова дозволяє розширити індивідуальну траєкторію розвитку та забезпечити можливість вибору для кожного студента.

Згідно із навчальними планами підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта», на першому курсі вивчається предмет «Основи природознавства», що інтегрує в собі зміст таких природничих дисциплін: землезнавства, ботаніки, зоології, картографії, географії, астрономії. У процесі засвоєння змісту тем дисципліни проводяться як традиційні (лекційні та практичні) заняття, так й інноваційні з використанням інтерактивних вправ. Саме запровадження інтерактивного навчання сприяє формуванню у студентів 1-ого курсу комунікативних навичок спілкування з ровесниками та викладачами, що лежить в основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Це початковий етап підготовки вчителя, який забезпечує не тільки засвоєння теоретичних засад суспільствознавчих та людинознавчих наук на сучасних наукових підходах, а й передбачає знайомство студентів з особливостями вчительської професії. Саме на цьому етапі важливо сформувати в уяві студента нові вимоги суспільства щодо професійної характеристики, які стануть мотивацією у подальшому навчанні. Особистісними якостями сучасного вчителя початкової школи є: активність, відповідальність, самостійність, гуманність, здатність до рефлексивної діяльності, інноваційна відкритість, ціннісне ставлення до взаємодії, прагнення до здобуття нових знань, до самовдосконалення, професійного зростання. Сукупність таких якостей формує змістовий аспект категорії «суб'єктності».

На практично-семінарських заняттях з «Основ природознавства» зі студентами можуть проводитись модеративні семінари, метою яких є допомогти кожному зі студентів презентувати здобуті знання, уявлення і навіть почуття та забезпечити подальше особистісне зростання. Це індивідуальні, парні презентації і навіть мікрогрупи. Умовою підготовки та участі у модеративному семінарі є максимальна візуалізація процесу осмислення сутності проблеми, що обговорюється, використання спеціально дібраної наукової інформації, що забезпечувала б як достовірність фактів, так і стала стрижнем для вибудовування логіки полілогу. До прикладу, семінарське заняття за темою «Всесвіт. Сонячна система – одиниця Всесвіту», в якому розглядалися питання «Гіпотези про походження Всесвіту», «Геліоцентрична теорія походження Всесвіту», «Поняття про час. Його вимірювання», «Календарі.

Історія створення календарів», «Сонячна система, її виникнення, будова, розміри». Студенти мають можливість не тільки представити підібрану наукову інформацію теми з допомогою мультимедійної презентації, а й висловити власні думки та запропонувати полілог. На таких заняттях можуть проводитись інтерактивні вправи: діалог, полілог, дискусія, мозкова атака, «акваріум», «карусель», «броунівський рух». У цей період обов'язковою є тьюторська допомога студентам у підготовці до семінарів.

Добрі передумови до створення суб'єкт-суб'єктної діяльності дає організація навчально-польової практики. Такі методи спільної діяльності, як: тріангуляція у процесі моделювання плану місцевості, при виявленні і складанні номенклатури рослинного світу певної ділянки, отримання емпіричних даних з трьох перспектив у процесі обговорення проблеми екологічного стану території вивчення допомагають встановити довірені відносини між студентами і викладачами, що і лежить в основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

На 3-4 курсах основний зміст навчання становлять дисципліни професійної та практичної підготовки. Студенти опановують основи педагогічних знань, які ґрунтуються на методологічних і теоретичних засадах сучасних досліджень в освіті. Вивчення дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство» передбачає опрацювання тем на лекційних та практично-семінарських заняттях, виконання багаторівневих завдань для самостійної роботи, індивідуальних завдань, що забезпечує гнучкість варіативної частини змісту професійної педагогічної підготовки.У переліку варіативних дисциплін є «Основи краєзнавства», яка передбачає поглиблене комплексне вивчення рідного краю та використання краєзнавчого матеріалу у навчально-виховному процесі початкової школи.

Одним із ефективних методів підготовки студентів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії при вивченні згаданих дисциплін є ділова гра. У процесі ділової гри студенти можуть моделювати стосунки у шкільному середовищі. Вивчаючи тему «Методи засвоєння знань на уроках природознавства», на практичному занятті студенти проводять фрагменти уроків зі своїми одногрупниками у вигляді ділової гри. Для цього перед ними ставиться завдання (Провести етап «Осмислення учнями знань» до певної теми), здійснюється розподіл ролей (вчитель, учні), обговорюються методи та процеси взаємодії під час їх проведення (виконання лабораторного досліду, ознайомлення зі змістом тексту та ін.), виникнення можливих конфліктних ситуацій та система аналізу і оцінювання ігрової діяльності. Актуальним є використання інтервізії під час обговорення гри.

Таким чином, основними етапами ділової гри є: підготовка до гри (розроблення сценарію, уведення до гри учасників); проведення гри (ігрові дії, групова робота над аналізом гри, поточні консультації гравців та корегування їхніх дій); підведення підсумків (виступ експертів, обмін думками, захист прийнятих рішень, формулювання підсумків).

На практично-семінарських заняттях актуальними є імітаційні ігри, які відображають імітацію діяльності вчителя та дітей під час ознайомлення учнів з новим матеріалом (тема «Вода та її властивості», 1 клас). Техніку ведення діалогу вчителя з учнями, уміння організувати групову діяльність учнів та методики використання інтерактивного методу добре відпрацьовувати на операційних іграх. (до прикладу, при вивченні тем: «Домашні улюбленці» 1 клас – діалог; «Опади» 2 клас – організація групової діяльності; «Види корисних копалин» 3 клас – методика проведення інтерактивної вправи «Мозаїка») та ін.

На ОКР «спеціаліст» та ступені «магістр», у межах нормативної частини, вивчаються технології викладання всіх освітніх галузей, де узагальнюються, переосмислюються знання, отримані на попередньому етапі, а також спрямовується увага на оволодіння студентами інноваційними технологіями викладання сучасних дисциплін у початковій школі.

Важливим складником підготовки є також педагогічна практика, яка представлена на кожному курсі, починаючи з другого, та має поступове ускладнення. Так, на 2-ому курсі передбачено практику «Позакласні виховні заходи», на 3-му – «Перші дні дитини в школі», «Пробні уроки», «Практика в дитячих оздоровчих таборах». Дві перші практики мають навчальний характер, остання – виробнича. На 4 курсі передбачено психолого-педагогічну та переддипломну практики. Виробнича практика дає змогу організувати професійну діяльність майбутнього фахівця в реальних умовах, які забезпечуються базами практик. У процесі практики студент набуває первинних професійних умінь та професійного досвіду, які забезпечать його компетентність в обраній педагогічній діяльності. Виробнича практика відбувається в умовах, максимально наближених до професійної діяльності, що дає можливість студентам переконатися у готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розглянуте вище дозволяє стверджувати, що підготовка студентів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями може здійснюватися у комплексі таких складових: під час вивчення дисциплін гуманітарної, природничо-математичної, професійної підготовки та різних видів практики з активним використанням інтерактивних вправ, які сприяють розвиткові комунікації, формують навички спільної діяльності.

Втім, матеріали статті не вичерпують усієї повноти означеної проблеми. Перспективними розвідками у нашому дослідженні вважаємо вивчення особливостей формування у студентів готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями у позааудиторній роботі.

Список використаних джерел

1. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: дис...д-ра психол. наук: 19.00.07 / Велитченко Леонід Кирилович. – К., 2006. –508 с.
2. Гегель Г. Энциклопедия философских наук : в 3 т. – М. : Мысль, 1974 –Т. 1. – 1974. – 452 с.
3. Кремень В. Енциклопедія освіти / В. Кремень ; Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Кремень. – К. :Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Лінник О.О. система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-сб'єктної взаємодії з учнями початкової школи: дис...д-ра пед. наук: 13.00.04/ Олена Олегівна Лінник. – Старобільськ, 2016. – 520 с.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [Сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн. : Соврем. слово, 2005. – 720 с.
6. Словник іншомовних слів / [За ред. О.С. Мельничук]. – К. : Гол. редакція, 1985. – 970 с.
7. Степанов О. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 576 с.

В статье освещены некоторые теоретические и практические подходы к подготовке студентов педагогических факультетов к субъект-субъектному взаимодействию с младшими школьниками, представлены различные научные подходы к определению сущности понятий «взаимодействие», «субъект», «субъект-субъектное взаимодействие». Авторы анализируют процесс формирования у будущих учителей начальной школы субъект-субъектного взаимодействия с младшими школьниками на уроках природоведения. Диапазон задач определен необходимостью подготовки учителей в соответствии новым заказам общества: компетентного, творческого, способного к рефлексивной деятельности, самосовершенствования, профессионального роста. Сочетание этих качеств формирует семантический аспект категории «субъективность».

Ключевые слова: *субъект, взаимодействие, субъект-субъектное взаимодействие, подготовка студентов к субъект-субъектному взаимодействию на уроках природоведения.*

The article covers some theoretical and practical bases of training of students of pedagogical faculties to the subject in article - subject interactions with young learners, different scientific approaches to an interpretation of an entity of the concepts «interaction», «subject», «subject- subject interaction» are provided. Most of scientists inclines to a thought that «interaction is a process of the active purposeful interaction meanwhile who learns, and those who study as a result of which at the one who studies certain knowledge, abilities, skills, experience of activities and behavior, and also personal qualities are created». The author provided personal qualities of the modern elementary school teacher, in particular: activity, responsibility, independence, humanity, a capability to reflexive activities, innovative openness, the valuable relation to interaction, aspiration to receipt of new knowledge, to self-improvement, professional growth. Set of such qualities creates substantial aspect of category of «subjectivity». She inclines to such definition: «the subject - the subject relations» is characterized as «the interpersonal pedagogical interaction realizing basic need of the child for attraction her to society and culture of society on the basis of equal partnership with the teacher, characterizes readiness of subjects of education in mutual understanding and mutual respect in the course of communication and activity».

In article the author analysed process of forming at future elementary school teachers the subject - subject interaction with pupils at lessons. A circle of objectives is caused by the need of training of the teacher according to new orders of society: competent, creative, capable to reflexive activities, self-improvement, professional growth. Set of such qualities creates substantial aspect of category of "subjectivity". Training of future elementary school teachers to the subject - subject interactions with pupils at lessons can be carried out in a complex of the following components: when studying disciplines of humanitarian preparation, natural and mathematical preparation, vocational training and different types of practice with active use of interactive exercises, promote communication development, form skills of joint activity.

Key words: *the subject, interaction, the subject – subject interaction, training of students to the subject – subject interaction at natural study lessons.*

УДК 378.8

Lavrenova Mariya,
Ph.D in Pedagogical Sciences Mukachevo State University
Lavrenova Natalia,
Bachelor of Education in Primary Education Mukachevo State University,
Bachelor of Architecture in Architecture of Buildings and Constructures
Lviv Polytechnic National University

FORMATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S ECONOMIC COMPETENCE IN THE COURSE OF STUDY «INTERERSTING ECONOMY»

This article is devoted to the formation of the economic competence of first degree pupils according to program and manual «Interesting economy». A group of competencies that contribute to the formation of the younger students' skills to navigate in a market economy, market processes, taking into account individual characteristics, is defined. The article introduces the basic methods, types and forms of work concerning formation of primary school students' economic competence.

Keywords: *primary students, competence, economic education, economic development.*

The problem formulation. Modern society is on the path of socio-economic transformations. The old system of managements is breaking down, stereotypes of thinking, morality and ideas are changing. The new society is waiting for people who would have adapted to life in unusual for us market conditions.

The main core of the new stage of social development is not land and productive resources but knowledge and people who possess them. Changing priorities in the labor market leads to change of orientation in education. The new philosophy of education meets the humanistic orientation, based on the uniqueness of each individual, and aims to ensure the most optimal adaptation to all conditions of intense independent intellectual activity.

Primary school age is time when many mental qualities are founded and developed; there is the establishment and formation of children's personality, the overall development of creative thinking on his own personality.

The main purpose of primary education is the full development and education through individual development of students' desire and ability to learn; full speech, reading, computer skills and skills of healthy lifestyle. During the study years of primary school students must acquire sufficient personal experience of cultural communication and cooperation in various kinds of educational activities, creative expression in types of tasks.

Ukraine's transition to the new market conditions has considerable interest in political and economic life. Much younger people become involved in the economic transformation youth. Therefore, the community faced the problem of economic education for students.

Analysis of recent research and publications.

The logic of our study requires clarifying the concept of «competence», «kompetentsiya» («jurisdiction») and «economic competence».

Competence in Latin «competentia» means a range of issues of which people are well aware, has knowledge and experience.

«Kompetentsiya» is alienated, pre-defined social requirement (norm) for student's educational training necessary for his quality results in a particular area [1].

Competence is a comprehensive personal resource ensuring possibility of interaction between individual and environment in a given area and depends on the necessary skills. That can be affirmed that competence involves the experience of self-employment on the basis of general knowledge [4].

Economic competence is a set of abilities which lead to successful functioning of the human as a subject of economic relations, especially as a consumer of goods and services and «a seller» of their own labor. Economic competence covers basic knowledge about the mechanisms of market economy (supply and demand), consumer rights; involves the formation of features of character, such as entrepreneurship, initiative, thrift and etc [8].

Economic competence is formed in the most active way in professional activities, which laid the foundation of economic behavior, which is adjusted according to specific situations and changes according to transition to another activity or cessation of work. Economic competence is an integral part of other competencies and serves as an integral component. However, it includes elements of other competencies as economic, labor, environmental, legal, moral and other competences are part of individual consciousness of the individual, so they always intersect.

The foundations of domestic and foreign theoretical research of economic competence were laid by Z.Levchuk, S.Lukash, A.Nisimchuk, N.Pobirchenko, L.Soldatova, A. Shpak and others.

Studies by modern domestic scientists (A.Bohush, N.Havrysh, H.Hryhorenko, R.Zhadan, K. Kurak, A. Shatova and others) show the need to implement economic education to both preschool and primary school aged children and emphasize the role and importance of economic socialisation: children card market relations, economic concepts and their direct application in various activities.

The objective of the article is to define methodological aspects regarding the formation of economic competence of primary school children in the course of study «Interesting economy», direct the teaching staffs who teach economic literacy, to independent search, possession and use of various forms, methods and techniques at Economy classes.

The main material of the research.

The variable component of each Standard curriculum for students in grades 1-4 provides hours which can be used for the choice of an educational institution and the individual student's educational needs to enhance subjects of invariant component; to study additional courses; to conduct individual and group lessons [5].

The purpose of the initial course of studying economy in primary school «Interesting economy» is to promote students to learn the world and man in it as a biological and social being; formation of economic thinking and upbringing of cultural behaviour in a market society; assimilation of spiritual values in various areas: communicative, cognitive, environmental, moral, active, volitional, emotional, aesthetic.

The program is aimed at implementing the following tasks: to teach primary school children the basics of economic truths, concepts, categories, phenomena and processes of life around; to show primary school children available for them economic relationships; to acquire initial practical cultural skills in consumption market conditions; to form a competitive personality [7].

It is not enough for the youth to get only theoretical knowledge; today it is necessary to lay the basis of economic thinking and culture that will enable the full development of the individual. Modeling exercises offered by the authors provide an opportunity to bring the theory to life.

Primary school students must master the following groups of competencies:

1. Communicative (ability to communicate with members of the group, teacher, peers and others, not to repeat previous opinions, to argue his own observations, to develop coherent speech, to answer questions clearly and prove his opinion, to connect studied material of mathematics, Ukrainian language, literary readings, art and economy).

2. Social (knowledge of economic laws of society, the ability to monitor the economic development of your area –

Ukraine, to use economic terms and can explain their meanings, notice and may predict negative impact of production on the environment, use natural resources thriftily).

3. Informational (can obtain and verify any information from a variety of sources (newspapers, books, computer), can monitor economic entities, can provide managerial and promotional activities).

4. Self-Improvement (able to observe, compare, predict, summarise, organise, establish economic relationships, can perform self-examination of his own activities and the activities of other companies, can distribute his own family budget, can plan his own business) [7].

Major methodological techniques which teacher can use at the lessons of the economy to form economic competence:

1. Playing games (making family budget, visiting supermarket, etc.).

2. Modeling situations (PR-agency, choice of goods and services according to the needs, etc.)

3. Virtual laboratory (creation of advertising products and services, model of perfect product, portrait of the ideal shop assistant).

4. Consumer tender of goods and services.

5. Workshops and individual works.

6. Conducting sociological research.

7. Project methods and more.

The course of Economy for primary school students is associated with math, logic, visual arts, the basics of life safety, science, language lessons. Therefore, teachers can use economic knowledge in almost all subjects of school course.

During lessons of «Svitoznavstvo»

A fairy tale can be used while studying the theme «The economic use of water» in the lesson. For example:

«One old man lived in the forest near a big town. He had a piece of land, a forest and a big swamp. But soon this man got ill and felt near death. Then he called his sons and shared his wealth. He gave the field to the eldest son. The middle son got the wood, and the youngest got a great marsh that bordered between brothers' forest and field. Father saw that the youngest son had got upset after getting such legacy and then said: «When you have a wise head and hardworking hands, swamp will make you rich» [9].

- What would you advise the smallest son to do with the heritage?

Select one of the options. Prove it. If you can, suggest your solution.

I – to sell swamp.

II –to produce peat and sell it.

III – to offer elder brother peat fertilizer on the field, and for the middle brother - protection from swamp for his forest. To conclude a mutually beneficial agreement with them and, with the help of his brothers he can drain the swamp and plant crops. (Big-city neighbourhood ensures marketing.)

IV - to clear the swamp, make a pond and engage in fish farming.

Workshop. Please read the situation. Define which factors determine the needs of different people (climate, gender, age, national characteristics and traditions, health, education and training, tastes and preferences).

1. Traditional Ukrainian men's clothing is a shirt and «sharovary» (baggy trousers).

2. There are both winter and summer clothes in Olena's wardrobe.

3. Maryna wants a new doll, and Andriy wants a ball.

4. Mykyta's grandpa has got glasses with thick lenses. he sees poorly without them.

5. Olya's aunt has got blue wallpaper, and Svitlana has got green, flowery wallpapers.

6. Nadiya is an excellent student. She often visits the library, learns a lot from the Internet.

7. In order not to get ill Vadym takes vitamins every morning.

Working on the theme "Behavior in public places" we can offer the following type of work: What services are available in the area of the city?

During lessons of Ukrainian language

In the transition from gaming activities in kindergarten to learning in school, children supplemented their speech with active vocabulary, enriching not only quantitatively but also qualitatively. During the game they do not only develop cognitive interest in learning but also effective spoken language which is the basis for primary student's personality on the whole. Games should be directed to the expansion of student's daily vocabulary which children constantly hear in the family, on the radio and television, read in the press. Several minutes of each lesson of Ukrainian language can be spent on meaning of these lexemes.

It is important to teach pupils to use vocabulary as in examples of the rules, use it in speech and also to write compositions on appropriate topic.

The Game «Find a family member»

Teacher offers children cards with the words to describe the economic vocabulary. You need to choose «relative» to every word, to determine what unites them in one family. Then children can be offered to build a dialogue on the topic: «Export orders» or «Trade secrets».

A bank clerk (a bank, banking system, bank guarantee).

Export (export orders, to export).

Commerce (trade secrets).

Action (a joint stock company).

Currency (foreign exchange earnings).

During the lessons of literary reading

During the lessons of literary reading in primary school it is advisable to use a fairy tale. We call fairy tales

economic if we can analise them from socio-economic point of view. Most of famous folk and author's works suit this. If necessary, teacher can enhance their own plot line which is responds to the objective of studying topic.

The main objectives of economic tales:

1. To motivate students' interests to study complex abstract topics and issues.
2. To disclose economic concepts, phenomena and laws that are manifested in a variety of up-to-date or conditional (fairy) situations.
3. To enhance the perception by creating a positive emotional experience in teaching.
4. To disclose personal characteristics of student's perception of the topic being studied.
5. To use game elements with a didactic purpose.
6. To form personality traits of students.

The game «Visiting the fairy tale»

Can you answer the following questions, remembering famous fairy tales? It will give you a fresh look at the familiar childhood stories.

1. What was the legacy which an old miller had left for his three sons in Charles Perrault's fairy tale «Puss in Boots»? (The eldest son has got a mill, middle – a donkey and the youngest – a cat).
2. Why did Prince refuse to take bride's trousseau in the fairy tale by Charles Perrault «Fairy Gift»? (Fairy awarded girl a talent to pronounce diamonds and pearls instead of words).
3. What helped a young man – the main hero in Ukrainian folk tale «Oh» to become wealthy? (Thanks to the knowledge obtained from the wizard, the boy could turn into animals and birds that were used by the rich for entertainment and cost a lot of money).
4. What thrifty animals doesn't a man like? Why? (Gophers and mice. They damage the crop).
5. Which famous fairy tale shows character who received money for information? (Buratino got 5 gold coins for information about location of charming door).

The game «Who is more attentive?»

Remember the tale about Buratino and answer the questions:

1) What did a papa Carlo do? What services did he provide?
2) Who has presented a log to the papa Carlo? What services do people of such job provide?
3) What did papa Carlo buy for Buratino?
4) What did Buratino want instead of attending school?
5) Why did Karabas Barabas give Buratino 5 gold coins? What did he want instead?
6) In the canteen Alisa the Fox ordered fried duck, Basilio the Cat – boiled fish and Buratino – 3 slices of brown bread. How much did one slice of brown bread cost if duck was two times more expensive than fish. In addition, after having paid for food Buratino had only 1 gold coin out of 5.
7) What goods did Malvina buy to treat Buratino?
8) What present did Buratino get from the Turtle? Does it have any price?

The economy has joined our lives so closely because we use economic terms without noticing it. From the beginning of conscious life grandmother's tale teaches us the first lessons of economy. Live spoken language enriched with proverbs and sayings teaches us to live, considering good and evil, profit and loss.

Proverbs and sayings which are based on the economic content:

1. No bees, no money; no work, no money.
2. Money does not grow on trees.
3. A fool and his money are soon parted
4. Get the money honestly if you can.
5. A great fortune is a great slavery.
6. Money isn't everything.

Literatura

1. Ghiljbergh T.Gh. Podorozh u svit ekonomiky: Navchaljnyj posibnyk / T.Gh.Ghiljbergh, Gh.V. Dumansjka Jukhymovych O.A.Ch.I: Kam'janecj-Podiljsjkyj: Aksioma, 2008. – 132 s.
2. Ghisj O. V krajini mirkuvanj: Posibnyk z rozvytku loghichnogho i tvorchogho myslennja dlja 1-4 kl./ O.Ghisj. – Vyd.4-te. – Ljviv: Svit, 2008. – 272 s.
3. Zhykharjeva O.M.. Cikava ekonomika, 2 klas: posibnyk dlja molodshykh shkoljariv / O.M.Zhykharjeva, L.V.Kashuba, O.M.Romanushko.– Ternopilj: Mandrivecj, 2012. – 64 s.
4. Kashuba L. Ekonomichna socializacija molodshykh ditej v umovakh jevrointeghraciji /L.Kashuba, N.Chaban, O. Chereshnjuk. – Visnyk Ljvivsjkogho universytetu. Serija pedaghoghichna. 2016. Vyp. 30. S. 33–42.
5. Kashuba L.V. Cikava ekonomika: navchaljna proghrama dlja 2–4 klasiv, skhvalena dlja vykorystannja u zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladakh (lyst IITZO vid 14. 06. 2010 r. # 14/18-Gh-298).
6. Kashuba L.V. Cikava ekonomika. 3 klas: posibnyk dlja molodshykh shkoljariv / Kashuba Ljudmyla Volodymyrivna. – Ternopilj : Mandrivecj, 2012. – 80 s.
7. Pochatkova shkola – korinj shkiljnoji osvity. – [Elektronnyj resurs].– Rezhymdostupu:http://www.myronivkaschool3.edukit.kiev.ua/korisni_posilannya/tvorcha_laboratoriya_vchiteliv_pochatkovih_klasiv/pochatkova_shkola_korinj_shkiljnoi_osvit/.
8. Proghramy kursiv za vyborom dlja zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv. Variatyvna skladova Typovykh navchaljnykh planiv. Knygha 2 / Upor.: L.F.Shherbakova, Gh.F.Drevalj. – Ternopilj: Mandrivecj, 2011. – 248 s.
9. Shasholko S. https://sites.google.com/site/ekonomikadlapatackiv/tema-1-potrebi-ta-mozlivosti/sim-a-persoosnova-zitta-ludini.

Стаття присвячена формуванню економічної компетентності учнів початкових класів за програмою та посібником «Цікава економіка». Визначено групу компетентностей, які сприятимуть формуванню в молодших

школярів умінь і навичок орієнтуватися у ринковій економіці, ринкових процесах, враховуючи індивідуальні особливості. У статті представлено основні прийоми, види та форми роботи, щодо формування економічної компетентності молодших школярів.

Ключові слова: *молодші школярі, компетентність, економічна освіта, економічний розвиток.*

Active forms of education contribute to forming communication skills and developing thinking. While observing the environment, students find out how to assess human activities and impacts, both positive and negative, on the nature. A child learns economical use of natural resources, form the ability to obtain information from various sources for a balanced decision-making. Knowledge allows child to become an active participant in solving his own problems (correct purchase, distribution of his time, participation in compiling family budget, family problems, and in the future - state. Children have the ability to acquire sufficient personal experience in cultural communication and cooperation in various trainings, express themselves in creative kinds of tasks, mastering study and target competencies.

The issue of development of cognitive interest of primary school students during lessons of Economy requires further study.

УДК 378.14

Нос Любов Степанівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів
Савка Юліанна Тарасівна,
магістрант, Львівський національний університет
імені Івана Франка, м. Львів

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

В статті розглядаються проблеми підготовки вчителів у контексті сучасних освітніх змін. Проаналізовано підходи науковців щодо визначення шляхів забезпечення якісно нового рівня підготовки вчителів. Висвітлено проблему особистісно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців. Привернуто увагу до впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти. Розкрито проблеми якості студентської педагогічної практики, технологічної підготовки майбутнього вчителя та формування етнокультурного простору у вищих навчальних закладах.

Ключові слова*: неперервна освіта, професійний розвиток, конкурентоспроможний фахівець, педагогічні тенденції та інновації.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в Україні позначений пошуком ефективних шляхів щодо забезпечення якісної підготовки вчителя нової генерації. Як зазначається у Концептуальних підходах до розвитку багаторівневої педагогічної освіти України (2011), обґрунтованих академіком НАПН України В. Андрущенком та І. Зязюном, «головна мета педагогічної освіти – підготовка вчителя з творчими й професійними якостями, що дають йому змогу здійснювати педагогічну дію для успішного розвитку досвіду учнівської молоді, передусім теоретичного, почуттєвого (естетичного), практичного для гармонійного особистісного розвитку кожного учня» [8]. Особливої уваги потребують проблеми фахової підготовки вчителів початкової школи, діяльність яких має спрямовуватися на гармонійний розвиток кожної особистості, формування її ідеалів, цінностей, а також підготовку підростаючого покоління до активної життєдіяльності в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На інноваційний розвиток учителя певною мірою впливають результати досліджень з проблем педагогічної освіти. Різні аспекти з проблем підготовки вчителів досліджували вітчизняні науковці: професійної підготовки вчителя (О. Біда, В. Бондар, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, А. Кузьмінський, Л. Онищук, О. Савченко, О. Семеног, М. Солдатенко, Л. Хомич), професійно-особистісного зростання фахівців (С. Вершловський, Л. Лесохіна, В. Моргун, Н. Ничкало, В.Олійник), розвитку професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти (Б. Дьяченко, І. Жерносєк, М. Красовицький).

Мета статті полягає у розкритті актуальних проблем підготовки вчителя, що аналізуються українськими науковцями, та виявленню можливих шляхів щодо їх розв’язання.

Пріоритетним напрямом модернізації освіти в Україні у контексті Національної доктрини розвитку освіти визначено її неперервність. Зокрема, йдеться про неперервність у забезпеченні наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності, що передбачає підготовку осіб до переходу на наступні етапи [11].

Результати досліджень. Відповідно до статті 5 Закону України «Про вищу освіту» підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень. У контексті модернізації вищої педагогічної освіти України відповідно до умов соціальнозорієнтованої

економіки та інтегрування до Європейського освітнього простору створено відповідну нормативно-правову базу, зокрема, йдеться про «радикальне розширення автономії вищих навчальних закладів, особливо лідерів вищої освіти – національних і дослідницьких університетів» Отже, запроваджено такі ступені вищої освіти – молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук [5].

Важливою умовою ефективної підготовки вчителя слугує профорієнтаційна робота із старшокласниками з метою забезпечення їх особистісної готовності до педагогічної діяльності. Як зазначається у Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, йдеться про відбір студентів, які прагнуть здобути професію вчителя, на таких засадах:

– визначення об'єктивної прогнозованої потреби в педагогічних працівниках на регіональному та державному рівнях;

– вдосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі тристоронніх договорів;

– збільшення до 50 відсотків цільового прийому сільської молоді на педагогічні спеціальності з урахуванням регіональних потреб;

– розширення мережі закладів та урізноманітнення форм довузівської роботи [2].

Перехід від авторитарно-дисциплінарної до особистісно зорієнтованої моделі навчання у шкільній освіті зумовив необхідність перегляду підходів до підготовки вчителя. Найголовнішими ознаками особистісно орієнтованого навчання, за висновками О. Савченко, є багатоваріантність методик і технологій, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності. Тому для реалізації цієї моделі навчання вчитель має володіти різними варіантами побудови навчального процесу, знати не один універсальний, а кілька шляхів, придатних для досягнення мети.У цьому контексті актуалізується проблема особистісного розвитку майбутнього фахівця. Для реалізації особистісно педагогічної освіти пропонується обгрунтувати методологію підготовки майбутніх фахівців, що полягає передусім у формуванні його як особистості, яка здатна до самонавчання упродовж життя, до прийняття рішень в інтересах дитини. Цей процес передбачає створення варіативних навчальних планів і програм, запровадження нової системи контролю оцінювання, стимулювання, нової структури змісту і тривалості навчання. Водночас, як зазначає науковець, слід дбати про фундаментальність психологічної і педагогічної підготовки студентів, оволодіння ними набором педагогічних технологій, за якими успішно досягаються основні цілі початкової освіти [13, с. 4].

Для здійснення особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів важливими є погляди науковців І. Зязюна і О. Пєхоти. Ці науковці вважають, що зміст професійно-педагогічної підготовки потрібно збагатити системою понять та концепцій, які націлюють майбутнього вчителя на впровадження педагогічних технологій у майбутній професійній діяльності, озброїти студентів знаннями та прийомами з проблем технологізації освіти та подальшого самовдосконалення, створити умови для стимулювання та цілеспрямованого розвитку здібностей технологічного характеру [12, с. 20].

Отже, для викладачів вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку вчителів початкових класів, актуальним є перегляд навчальних програм та внесення змін у їх змістове наповнення. Застосування особистісно орієнтованого підходу сприятиме передусім утвердженню якісно нових відносин між викладачами та студентами. Тому важливо налагодити таку систему роботи викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, яка забезпечувала б керівництво індивідуальною роботою студентів, спрямованою на творчий пошук, на участь у проектній діяльності. Такі підходи сприятимуть самовдосконаленню студентів шляхом поглиблення знань, виявлення власного потенціалу, а отже, реалізації своїх можливостей.

У «Білій книзі національної освіти України» наголошується на необхідності запровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти [1]. Це потребує значної додаткової роботи викладачів, їх мобілізації задля зміни методів викладання, змісту дисциплін, способів оцінювання навчальних результатів. Це питання привертає увагу багатьох науковців, які досліджують проблеми підготовки вчителя початкових класів. Цінними є дослідження О. Савченко, Л. Коваль, С. Мартиненко, В. Мелешко, В. Федорчук, Н. Ігнатенко, які обґрунтовують вимоги щодо володіння майбутніми вчителями початкової школи певним набором компетентностей для майбутньої професійної діяльності. Зокрема, як зазначено у монографії Л. Коваль, компетентнісний підхід може бути реалізований тільки у процесі виконання конкретним студентом комплексу дій щодо безпосереднього застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі. Під час впровадження компетентнісного підходу навчальна діяльність студентів набуває дослідницького практико-перетворювального характеру. Він спрямовує керування навчально-пізнавальним процесом на співпрацю зі студентами, діалогічне навчання і самовдосконалення тих, хто вчить, і тих, хто навчається [6, с. 104].

У контексті особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до підготовки вчителя актуалізується проблема формування етнокультурного простору в педагогічних навчальних закладах задля розвитку національної свідомості, соціокультурних цінностей студентів та їхньої готовності до використання елементів етнокультури в навчально-виховному процесі початкової школи. Проблеми формування етнокультурної, соціокультурної компетентності студентів аналізуються у наукових працях О. Будник, О. Гуренко, В. Кириченко, Л. Маєвської та ін., етнопедагогічної культури майбутніх учителів – М. Євтуха, Н. Лисенко, Р. Скульського та інших вчених. Дослідники розглядають етнокультурну компетентність як засіб передачі культурного досвіду від одного покоління етносу до наступного. Вітчизняні вчені доводять, що

етнокультурна компетентність, обгрунтована з урахуванням етнокультурних традицій конкретного регіону, сприяє розвитку національної самосвідомості, вихованню й навчанню людини.

Вагоме місце в педагогіці вищої школи належить проблемі дослідження народної виховної практики виховання молоді, національної ідентичності, українознавства (М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Є. Сявавко, Т. Усатенко та інші). Особливого значення набуває методологія української етнопедагогіки, мети й засобів етновиховання, методики викладання народознавства тощо.

Нині педагогічна наука акцентує увагу на якість студентської педагогічної практики в школі, оскільки мають місце непоодинокі випадки відірваності теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців. Н. Козакова розглядає педагогічну практику майбутніх вчителів початкової школи в контексті їх ступеневої підготовки, з одного боку, як важливу складову професійної компетентності майбутніх педагогів. Її мета - закріплення та реалізація в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності в початковій школі, а з другого, як засіб розвитку креативності майбутнього вчителя, формування професійно-значущих якостей й готовності до інноваційної педагогічної діяльності [7, с. 40].

У вітчизняних вищих навчальних закладах педагогічного профілю педагогічна практика є самостійною частиною навчального плану, що розпочинається з 2-го або 3-го семестру і завершується у 8-му (для бакалаврів) або у 10-му (для спеціалістів і магістрів) семестрі. У педагогічних інститутах та університетах студентів залучають до таких видів педагогічної практики: навчальна практика з природознавства і краєзнавства, основ землезнавства, сільськогосподарська практика, практика з ботаніки і зоології, практика з позакласної виховної роботи, психолого-педагогічна практика, фольклорна практика, навчальна практика з підготовки до роботи з дітьми влітку, літня, практика з додаткової спеціалізації, пробні уроки і позакласні заняття, перші дні дитини в школі, педагогічна практика в оздоровчих таборах, переддипломна педагогічна практика, дослідницько-діагностична практика, психодіагностична практика [9].

В українській вищій педагогічній школі залишаються нерозв'язаними питання, пов'язані з технологічною підготовкою майбутнього вчителя. Зокрема, йдеться, як зазначається у «Білій книзі національної освіти України», про формування ІКТ-компетентностей вчителів. «Інформатизація навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах – одна з найнеобхідніших умов забезпечення якості підготовки педагогічних працівників для сучасної школи»– проголошується у Державній програмі «Вчитель», затвердженій у 2002 році [4] .

Науковці України визначили низку проблем, пов'язаних з досягнутим рівнем інформатизації і комп'ютеризації освіти. Серед них у «Білій книзі національної освіти України» виокремлено такі:

– недостатній рівень заснованого на ІКТ інструментально-технологічного та інформаційно-ресурсного забезпечення навчального процесу;

– зростаюча нерівність доступу до освітніх ресурсів і послуг;

– недостатній рівень підготовки вчителів та інших працівників системи освіти до використання у навчальному процесі сучасних засобів навчання та ІКТ;

– відсутність загальнодержавної системи створення, розповсюдження, підтримання й оновлення засобів навчання, електронних інформаційних ресурсів навчального призначення;

– невідповідність нормативно-правової бази завданням створення новітніх засобів навчання, інформатизації освіти [1, с. 96-103].

Передумовою підвищення якості навчального процесу є готовність майбутнього вчителя організовувати й оптимально використовувати потенціал інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, створення можливостей для роботи з ресурсами глобальної мережі Інтернет. Ці питання знайшли відображення в наукових працях Р. Гуревича, М. Жалдака, А. Коломієць, Л. Макаренко, Л. Петухової, та інших дослідників. Зокрема, Р. Гуревич наголошує, що «для формування готовності вчителів до професійного використання ІКТ потрібна спеціальна система підготовки педагогів у галузі інформатизації освіти, оскільки це має реальний позитивний вплив на інтенсифікацію праці педагогів, а також на ефективність навчання учнів» [3, с. 296]. Комп'ютерна грамотність має бути складовою професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, який має володіти належною інформаційною культурою, навичками організації системної роботи з комп'ютерною технікою, позитивною мотивацією до застосування інформаційних технологій.

В умовах переходу загальноосвітньої школи на інклюзивну форму навчання потрібен перегляд змістового наповнення навчальних планів і програм у тих навчальних закладах, що здійснюють підготовку вчителів початкових класів. Ефективне інклюзивне навчання – зазначено у «Білій книзі національної освіти України» – можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є оволодіння педагогами загальноосвітніх шкіл основними методами навчання, виховання і корекції розвитку дітей з психофізичними особливостями [1, с. 187].

Першочерговим завданням вищої педагогічної школи у розв'язанні цієї проблеми є підготовка методичних та навчальних матеріалів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Потребують обґрунтування положення щодо підготовки вчителів у зв'язку із розробкою Міністерством освіти і науки України Концепції «Нової української школи». Цей документ розроблено з метоюпереходу від школи знань до школи компетентностей, які включають знання, уміння та ставлення, засновані на ціннісній платформі.

Презентуючи Концепцію, Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич зазначила, що «реформа орієнтована на те, щоб зробити випускника конкурентноздатним у 21-му столітті - випустити зі школи всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя» [10]. З огляду на нововведення, потребують творчого вирішення нові методики викладання,у професійній підготовці студентів важливо здійснювати їхню орієнтацію на розвиток в учнів ключових компетентностей, забезпечити їхню готовність до втілення особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів у навчальному процесі загальноосвітньої школи, як це передбачено у Концепції.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у сучасній педагогічній науці простежуються чіткі орієнтири щодо удосконалення програм підготовки вчителя початкової школи, зокрема, оновлення змісту освіти у вищих навчальних закладах на засадах особистісно зорієнтованої освіти, компетентнісного підходу. Дієвим аспектом підвищення рівня професійної підготовки вчителя визначено формування етнокультурної та соціокультурної компетентностей. Готовність майбутнього вчителя ефективно використовувати можливості інформаційно-комунікаційного середовища є вагомою передумовою підвищення якості навчального процесу в школі.

У подальшому плануємо здійснити аналіз прогресивних ідей науковців щодо розробки та введення нових освітніх програм у вищих педагогічних навчальних закладах відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та Концепції «Нової української школи».

Список використаних джерел

1. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. В.Г. Кременя ; НАПН України. − К. : Інформ. системи, 2010. − 342 с.
2. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти. [Електронний ресурс] : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/nmon_%2011
3. Гуревич Р.С. Формування готовності майбутніх учителів трудового навчання до професійного використання інформаційно-комунікаційних технологій / Роман Гуревич // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: зб. наук. пр. / за заг. ред. І. А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К. ; Харків : НТУ «ХПІ», 2009. – С. 291-299.
4. Державна програма „Вчитель” // Інформаційний збірник МОН України. – 2002. – № 10. – С. 4-32
5. Закон України "Про вищу освіту" : чинне законодавство: (ОФІЦ. ТЕКСТ). – К.:ПАЛИВОДА А. В., 2014. – 100 с. – (Закони України).
6. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
7. Козакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : дис. … канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04. / Козакова Наталія Вікторівна. – К., 2004. – 248 с.
8. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні / [уклад. : Віктор Андрущенко, Іван Зязюн] ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Асоціація ректорів пед. ун-тів України. – К. [б.в.], 2011. – 16 с.
9. Короткова Ю. Досвід організації педагогічної практики майбутніх вчителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах України та Греції // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/4._SVMN_2007/Pedagogica/19762.doc.htm.
10. Нам потрібен не тюнінг системи, а нові результати, - Лілія Гриневич презентувала концепцію “Нової української школи” [Електронний ресурс]: Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/
11. Національна доктрина розвитку освіти України // ІІ Всеукраїнський з’їзд працівників освіти, 7 - 9 жовт. 2001 р. / МОН України. – К., 2001. – С. 137–155.Ф
12. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібн. / [О.М. Пєхота та ін] ; за ред. І.А.Зязюна, О.М. Пєхоти. – К. ; А. С. К., 2003. – 240 с.
13. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / Олександра Савченко // Початкова школа . – 2001. – № 7. – С. 1-4.

В статье рассматриваются проблемы подготовки учителей в контексте современных образовательных изменений. Проанализированы подходы ученых к определению путей обеспечения качественно нового уровня подготовки учителей. Освещена проблема личностно ориентированной підготовки будущих специалистов. Привлечено внимание к внедрению компетентностного подхода в системе высшего образования. Раскрыты проблемы качества студенческой педагогической практики, технологической подготовки будущего учителя и формирования этнокультурного пространства в высших учебных заведениях.

***Ключевые слова**: непрерывное образование, профессиональное развитие, конкурентоспособный специалист, педагогические тенденции и инновации.*

The article deals with the problems of teacher training in the context of modern educational changes. To reveal actual problems of teacher training that Ukrainian scientists analyze and identify possible ways to address them is its goal.The

basic requirements for the implementation of person-centred education in high school are considered. The approaches of scientists for identifying the ways of ensuring a new level of teacher training are characterized. Is is determined that the priority of modernization of education in Ukraine is its continuity.The problem of person-centred training of future professionals is illuminated. Multi-variant techniques and technologies, the ability to organize studying simultaneously at different levels of complexity are the most important features of this training. Particular attention is given to the introduction of competence approach in higher education. The problems of quality of student teaching practice, technological preparation of future teachers, including the formation of the ICT competencies of teachers are given. Computer literacy should be part of future school teacher training.The author focuses on the importance of formation of ethnic and cultural space in higher education todevelop national consciousness, social and cultural values of students and their readiness to use the elements of ethnic culture in the school educational process . In terms of transition of secondary school on inclusive form of education it is important to focus on the need of revising the content of curricula and teacher training programs and preparation of teaching and training materials to work with special educational needs pupils.

Keywords: *lifelong education, professional development, competitive specialist educational trends and innovations.*

УДК 378:373.211.3:372.850.2

Пинзеник Олена Мафтеївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ

У статті здійснено аналіз основних складових, змісту та методики формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у процесі вивчення дисциплін природознавчого циклу, визначено сукупність знань та умінь студентів педагогічного навчального закладу у процесі вивчення основ природознавства з методикою, технологій екологічного виховання дошкільників; уточнено компоненти педагогічної діяльності вихователя у природознавчій освіті, серед яких найбільш значущими є гностичний, конструктивно-проектувальний, організаторський, комунікативний.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, компетенція, компетентність у сфері «Природа».*

Постановка проблеми. Проблема компетентнісного підходу у професійній освіті є актуальною у зв'язку з високими вимогами, що ставляться перед фахівцями різноманітних спеціальностей. Презентованість використання поняття «компетентнісний підхід» у нормативно-правових і концептуальних документах, у наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних педагогів свідчить, що цей підхід стає реалією сучасної освіти та активно реалізується в навчально-виховному процесі, оскільки вирішення завдань сучасної вищої освіти потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності тих, хто навчається, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей.

Необхідним компонентом професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку є природознавча освіта, яка допомагає пізнати та зрозуміти оточуючий світ, виробити життєві орієнтири, сформувати актуальне бачення місця людини в природі, активізувати потреби в самоосвіті та самовдосконаленні, а отже, сприяє професійному зростанню майбутніх фахівців, формуванню загальної професійної компетентності, екологічного мислення, ціннісного ставлення до навколишньої природи. В умовах оновлення змісту природознавчої освіти великого значення набуває впровадження нових технологій компетентнісного підходу вивчення дисциплін природознавчого циклу, які сприяють формуванню особистісних та професійних якостей майбутніх вихователів, здатності до навчання упродовж життя.

Тим часом, в сучасному впровадженні компетентнісного підходу в організацію процесу навчання природознавства майбутніх вихователів у вищих педагогічних навчальних закладах мають місце певні суперечності, що перешкоджають якісній підготовці майбутніх фахівців, зокрема, між: метою природознавчої освіти майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і сукупністю педагогічних засобів її реалізації; вимогами до природознавчо-екологічної діяльності вихователя, яка передбачає формування у дошкільнят елементів екологічного світорозуміння, екологічної вихованості, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля і рівнем її відображення у змісті природознавчої освіти; необхідністю у формуванні екологічної культури майбутнього вихователя та недооцінкою цього фактора у змісті дисциплін природознавчого циклу; необхідністю впровадження особистісно орієнтованих форм, методів і технологій навчання та недостатньою підготовленістю викладачів вищої школи до їх застосування.

Розв'язання зазначених суперечностей потребує переосмислення мети, функцій і завдань навчання природознавства майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, оновлення змістового компонента навчання, перебудови методичного забезпечення, оновлення методики діяльності викладача та розширення в ній технології співробітництва відповідно до вимог компетентнісного підходу в здобутті фахової педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми професійної компетентності майбутніх педагогів завжди приділялася значна увага, зокрема, таким її аспектам, як: дидактичні засади професійної підготовки фахівців (В.І. Бондар, С.У. Гончаренко), розвиток особистості педагога у процесі професійної підготовки (Г.О. Балл, Г.П. Васянович, В.В. Рибалка та ін.); оволодіння основами педагогічної майстерності (І.А. Зязюн, Є.С. Барбіна) та педагогічної творчості (В.В. Кан-Калик, Н.В. Кічук, М.Д. Нікандров, С.О. Сисоєва та ін.); теоретико-методологічні засади компетентнісного підходу в освіті (В.А. Болотов, Г.В. Селевко, В.В. Химинець та ін.); створення сучасних моделей і технологій особистісно орієнтованого навчання та виховання (Ш.А. Амонашвілі, І.Д. Бех, О.Я. Савченко, А.В. Хуторський та ін.).

Увага ряду науковців зосереджувалася і на професійній підготовці вихователів дошкільних навчальних закладів та вчителів початкової школи. Розглядалися теоретичні та методичні засади підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів (Ч.М. Корчинський, Н.Ф. Пічко, Т.І. Поніманська); формування еколого-педагогічної культури вихователя (Н.В. Лисенко); формування пізнавальної самостійності майбутніх вихователів засобами інтелектуальної гри (В.Є. Бенера); розвиток творчого потенціалу особистості вихователя (В.О. Лисовська); професійна підготовка студентів у педагогічному коледжі (С.П. Балашова, О.Л. Полякова, О.А. Тимчик); природознавча підготовка вихователя дошкільного навчального закладу (Г.В. Бєлєнька, Н.Ф. Яришева та ін.) та вчителя початкової школи (Т.М. Байбара, Н.М. Бібік, О.А. Біда та ін.); екологічне виховання дітей дошкільного віку в процесі ознайомлення з природою (О.І. Білан, Н.М. Горопаха, З.П. Плохій та ін.); виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку (В.В. Маршицька).

Разом з тим, теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема компетентнісного підходу у процесі навчання природознавства майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів ще недостатньо досліджена як в теоретичному, так і в практичному аспектах, зокрема не дістали ґрунтовного розкриття і обґрунтування зміст, форми і методи навчання, які мають забезпечити формування компетентності у сфері «Природа» майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Об'єктивна потреба і соціальне значення якісної професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, необхідність удосконалення природознавчої освіти для забезпечення ефективної практичної діяльності майбутніх педагогів з формування у дітей природодоцільного світогляду, дбайливого ставлення до природи, екологічної культури, недостатня теоретична розробленість та практична доцільність змісту, форм і методів компетентнісно орієнтованого навчання природознавства у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів зумовлює потребу у перегляді змісту та засобів вивчення дисциплін природознавчого циклу.

Метою статті є узагальнення проблеми компетентнісного підходу до процесу вивчення дисциплін природознавчого циклу у фаховій підготовці вихователя дітей дошкільного віку.

Результати дослідження. У сучасній науці спостерігаємо стійку тенденцію утвердження не лише поняття «компетентнісний підхід», а й осмислення його сутності, адже реалізація цього підходу ґрунтується на розумінні, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості. Сучасні концепції педагогічної освіти базуються на ідеях розвитку людських ресурсів та саморозвитку освітніх інституцій і суб'єктів педагогічного процесу. Так, серед принципів професійного розвитку педагогів провідним визначено реалізацію компетентнісного підходу до розвитку фахової кваліфікації педагогів, що передбачає необхідність переходу від кваліфікації, яку спеціаліст здобуває один раз і назавжди, до компетентності, яка дозволяє мобільно змінювати професійну діяльність, зумовлену соціально-економічними змінами, динамікою ринку праці, концепцію Болонського процесу.

У цьому контексті формування компетентності у сфері «Природа» майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів може розглядатися як науково обґрунтований процес взаємодії студентів і викладачів вищого педагогічного навчального закладу, в основу якої покладено принципи гуманізації та демократизації навчання, врахування суб'єктивного досвіду, індивідуальних потреб та можливостей майбутнього педагога. Формування природознавчої компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів спрямоване на оволодіння ними професійними знаннями й уміннями, розвиток професійно значущих якостей, створення умов для особистісної та професійної самореалізації.

У зв'язку з цим виникає необхідність розробки і теоретичного обґрунтування змісту, форм і методів компетентнісного підходу у вивченні дисциплін природознавчого циклу майбутніми фахівцями дошкільної освіти, який повинен спрямовуватися на забезпечення якісної фахової підготовки вихователя у природознавчій галузі, розвитку його інтелектуального та духовного потенціалу, екологічної культури, особистісних і професійно значущих якостей, що сприятиме високому рівню професійної діяльності, усвідомленню життєвої позиції дитини як учасника педагогічної взаємодії, необхідності врахування її інтересів і потреб у процесі ознайомлення з природою, вихованню позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля, прагненню майбутнього вихователя до реалізації ідей компетентнісного підходу в дошкільній освіті.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performans and Instruction), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або

роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [4].

Виходячи з того, що в перекладі з латинської мови слово «*competentia*» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, відомий український вчений І.А. Зязюн тлумачить «компетентність» у певній галузі як «володіння відповідними знаннями та здібностями, які дають змогу ґрунтовно судити про цю галузь та ефективно діяти в ній», тобто компетентність є результатом набуття компетенції [2].

Нині системи освіти різних країн Європи, зокрема й України, при всій їх культурно-національній різноманітності та специфіці економічного розвитку, характеризують дві тенденції, а саме: по-перше, перехід до професійних стандартів, що ґрунтуються на високих результатах; по-друге, системний опис кваліфікацій у термінах професійних компетенцій.

Відтак МОН України, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти у 2008 р. розроблено «Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти» (надалі – ГСВО), в основу якого покладено компетентнісний підхід через формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінювання знань до оцінювання компетенцій та визначення рівня компетентності загалом. Запропоноване в європейському проекті TUNING «... поняття компетенцій включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті)» [3].

Поняття «компетенція» включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). У формуванні компетенції вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, але також і освітнє середовище вищих навчальних закладів, організація освітнього процесу, освітні технології, включаючи самостійну роботу студентів тощо. Необхідно підкреслити узагальнений, інтегральний характер поняття «компетенція» відповідно до понять «знання», «уміння», «навички» стосовно педагогічної діяльності.

Педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Головне завдання педагога – зробити вихованця центральною постаттю виховного процесу, його активним, свідомим, повноправним учасником, формувати у вихованця мотивацію пізнавальної діяльності, навички та вміння самовдосконалення, прищепити почуття суб'єктності в педагогічному процесі. Впоратися з цим складним завданням може тільки справжній майстер своєї справи, який на собі, у роки навчання, відчув перевагу такої побудови навчальної діяльності, в якій здійснюється взаємосуб'єктна орієнтованість і спільними зусиллями вирішуються поставлені завдання.

Всебічний розвиток і виховання дітей здійснюється різними засобами. Один із них – ознайомлення дітей з природою.

Ми погоджуємося з думкою, що спеціаліст дошкільного виховання повинен виходити в своїй діяльності з того, що загальнолюдська культура є не що інше, як суспільно-історичне, матеріальне і духовне опанування природою – елементом буття людини, складовою її матеріальної і духовної культури, основою формування її світогляду і способів пізнання довкілля [1, с.4].

Тому сьогодні перед вихователем дошкільного закладу стоїть завдання – сприяти вихованню різнобічної і гармонійної особистості дитини, становленню її життєвої компетентності, закласти основи формування елементів екологічного світорозуміння, розвитку у дитини позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля, формування реалістичних уявлень і понять про природу, практичних умінь і навичок дбайливого ставлення до її компонентів [1, с.7].

Виховне значення природи важко переоцінити. Спілкування з природою позитивно впливає на дитину, робить її добрішою, пробуджує в ній найкращі почуття. Набуте в дитинстві уміння бачити, відчувати природу такою, якою вона є насправді, викликає у дітей глибокий інтерес до неї, розширює і поглиблює їхні знання, сприяє формуванню характеру й інтересів.

Якщо вихователь привчить дітей милуватися яскравими фарбами неба при заході сонця, місцевими краєвидами, незвичайною формою сніжинок, польотом ластівки, вслухатися у шум вітру, дзюрчання струмка і спів птаха, у дитини сформується художній смак, вона навчиться відчувати прекрасне, зможе глибше пізнати навколишній світ, буде прагнути до створення краси своїми руками.

Для виховання у дітей любові до праці, бережливого ставлення до природи вихователь вчить дітей найпростішим прийомам вирощування рослин і догляду за тваринами. Дуже важливо при цьому, щоб діти мали радість від процесу і результату своєї праці. Також вихователь знайомить дітей з роботою дорослих, виховуючи повагу до їхньої діяльності. Діти повинні знати, що людина перетворює природу раціонально, з метою її охорони і покращення. Тільки тоді природа постане перед дитиною доброю, щедрою і принесе радість спілкування з нею.

Отже, ознайомлення дітей дошкільного віку з природою є засобом створення у їхній свідомості реалістичних знань про навколишній світ, заснованих на чуттєвому досвіді. Ці знання необхідні для формування матеріалістичного світорозуміння, природодоцільного ставлення до природи. Без спілкування дітей з природою і широкого використання її в освітньо-виховній роботі

дошкільного закладу не можна розв'язати завдання різнобічного та гармонійного розвитку дитини.

Ми погоджуємося з думкою Н.В. Лисенко, що однією з першооснов природознавчої компетентності вихователя є його глибоке переконання в необхідності ознайомлення дошкільників з природою. Воно полягає в усвідомленні їх індивідуальних пізнавальних можливостей і залежності темпів розвитку від вікових та індивідуальних особливостей дітей; вміння уявити бажаний кінцевий результат роботи з ознайомленням дітей з природою в узагальненому вигляді; в умінні прогнозувати часткові, локальні завдання, їх структуру, основні етапи, шляхи їх досягнення тощо [5].

Глибокі переконання сприяють формуванню на належному професійному рівні таких чинників, як: професійні знання, педагогічні здібності і фахова майстерність; науковий стиль мислення, уміння прогнозувати та планувати результати своєї діяльності; потреба у самоосвіті і самовихованні.

Педагогічна діяльність вихователя включає низку взаємозумовлених компонентів. У природознавчій освіті найбільш значущими на нашу думку, є гностичний, конструктивно-проектувальний, організаторський, комунікативний компоненти.

Гностичний компонент полягає в умінні вихователя визначати конкретні цілі, зміст, методику виховної діяльності, передбачати її результати на основі знання рівня індивідуальної підготовленості окремих вихованців та групи дітей у цілому, формулювати завдання щодо виховання і навчання, виробляти стратегію їх вирішення, оцінювати проекти рішень і способи їх реалізації, знаходити продуктивніші шляхи. Конструктивно-проектувальний компонент передбачає планування власної діяльності педагога і діяльності дітей, вдосконалення методики проведення різних видів діяльності (занять, праці, пошуково-дослідної роботи, спостережень тощо), відбір та організацію навчального матеріалу.

Організаторський компонент полягає в умінні педагога організувати різноманітні види спільної діяльності дітей так, щоб здобуті результати відповідали завданням ознайомлення дітей з природою, створювали особистісно-розвивальне середовище для дитини (в кімнаті – куток природи; на ділянці – город, квітник, сад, куточок лісу, екологічну стежину тощо).

Комунікативний компонент передбачає уміння встановлювати і розвивати педагогічно доцільні взаємини з дітьми і їхніми батьками, колегами по роботі.

Для сучасного педагога важливою рисою є вміння встановлювати взаємини і будувати спілкування з вихованцями на засадах співробітництва, максимальної демократизації. Даний компонент передбачає безумовну рівність дорослого і дитини в праві на повагу, довір'я, взаємну вимогливість у практичній природо-пізнавальній діяльності.

Реалізацію компонентів педагогічної діяльності, спрямованої на формування у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку компетентності у сфері «Природа» покликані здійснювати дисципліни природознавчого циклу: «Основи природознавства з методикою», «Методика ознайомлення з природою та екологічне виховання дошкільників (з практикумом з природознавства)», «Технології екологічного виховання дошкільників».

Природознавчі дисципліни базуються на знаннях природи рідного краю, дошкільної педагогіки та методик дошкільної освіти та мають світоглядно-професійний характер.Теоретичним підґрунтям є діалектико-матеріалістична філософія, яка розглядає природу у постійному русі та розвитку, а також дає змогу зрозуміти основні закономірності процесу навчання і виховання.Складовими елементами дисциплін природознавчого циклу є біологічні науки.

Метою дисциплін є психолого-педагогічна та методична підготовка майбутніх фахівців до використання знань природничих дисциплін у навчально-виховній роботі з дітьми дошкільного віку та студентами напряму підготовки «Дошкільна освіта».

Випускники вищого педагогічного навчального закладу повинні бути готовими до проведення науково-дослідницької роботи з питань вивчення та удосконалення методики ознайомлення дошкільників з природою;організаційно-управлінської діяльності, що стосується створення розвивального середовища для успішного ознайомлення дошкільників з природою та викладання природничих дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі.У процесі вивчення студентами дисциплін природознавчого циклу передбачається включення студентів до організації та проведення різних форм навчально-виховної роботи з дошкільниками: занять, прогулянок та екскурсій природничого змісту, самостійної роботи, спрямованої на вивчення природи рідного краю з подальшим використанням набутих знань у практиці педагогічної діяльності [6].

Проведення лекцій передбачає розгляд найбільш загальних та складних питань завдань формування компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу у сфері «Природа», методологічних основ предмету, його становлення та розвитку. Лекції визначають і хід практичних робіт та практики на навчально-дослідній ділянці. Семінарські заняття уточнюють, конкретизують та систематизують знання студентів, здобуті під час лекцій та виконання завдань самостійної роботи, розвивають вміння робити повідомлення, формують педагогічне мислення. Практичні заняття передбачено проводити у базових дошкільних закладах, де студенти зможуть аналізувати роботу вихователів, самостійно організовувати роботу еколого-натуралістичного спрямування, виробляючи при цьому відповідні уміння. Самостійна робота спланована так, щоб вона доповнювала матеріали лекцій, практичних та семінарських занять. Більшість завдань для самостійної роботи носить пошуковий, творчий характер, завдяки чому у студентів формуються аналітичні вміння, спостережливість, виховується інтерес до природи рідного краю та до майбутньої професії.

У процесі вивчення дисциплін природознавчого циклу студенти повинні знати особливості організації форм навчальних занять з студентами з основ природознавства та методики ознайомлення з природою,

практикуму з природознавства, технологій екологічного виховання дошкільників; завдання та зміст формування компетентності дошкільника у сфері «Природа»; особливості методів та форм ознайомлення дошкільників з природою та формування компетентності дитини у сфері «Природа»; особливості екологічного виховання дітей дошкільного віку.

Отже, для успішної діяльності вихователь дошкільного закладу повинен володіти певною сукупністю знань, умінь, виховувати в собі позитивні особистісні якості. Єдність і взаємодія їх є передумовою ефективної реалізації завдань формування професійної компетентності вихователя дошкільного закладу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз проблеми компетентнісного підходу у процесі формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів показав, що означена проблема перебуває в центрі уваги сучасних дослідників. Вивчення дисциплін природознавчого циклу вимагає здійснення компетентнісного підходу і спирається на принцип гуманізації та гуманітаризації освіти, сприяє врахуванню індивідуальних особливостей студента, максимального врахування особливостей природи рідного краю та їх використання у процесі навчально-виховної роботи з дошкільниками.

Однак, проведене дослідження не вичерпує проблеми компетентнісного підходу у формуванні професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Подальшого дослідження потребують такі її аспекти: розвиток мотивації майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до навчання упродовж життя; психологічні умови формування професійно-значущих якостей майбутніх вихователів у процесі навчання природознавства.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 2004. – № 1. – С.6-19.
2. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І.А.Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С.11-24.
3. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / За загальною редакцією В.Д.Шинкарука, Заступника Міністра освіти і науки України. – К., 2008. – Режим доступу: http://www.dut.edu.ua/uploads/l_891_74278486.pdf
4. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти : навч. посіб. / Л. Ващенко ; [уклад. Ю. І. Завалевський] ; за заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К. : Ірпінь, 2004. – 177 с.
5. Лисенко Н.В. Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України / Н.В. Лисенко. – Дис...д-ра пед. Наук: 13.00.04.-К., 1996.–448 с.
6. Пинзеник О.М. Методика викладання дисциплін природознавчого циклу: Навчальний посібник / О.М.Пинзеник. – К.: Кондор-Видавництво, 2014. – 120с.

В статье осуществлён анализ основных составляющих, содержания и методики формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей детей дошкольного возраста в процессе изучения дисциплин естественнонаучного цикла, определена совокупность знаний и умений студентов педагогического учебного заведения в процессе изучения основ естествознания с методикой, технологий экологического воспитания дошкольников; уточнено компоненты педагогической деятельности воспитателя в природоведческом образовании, среди которых наиболее значимыми являются гностический, конструктивно-проектировочный, организаторский, коммуникативный.

A necessary component of professional competence of future teachers of preschool children are natural history education that helps to know and understand the world around, to make life guidance, to form the actual vision of man's place in nature, intensify the need for self-education and self-improvement, and therefore promotes professional growth of future specialists formation general professional competence, ecological thinking, valuable attitude to nature. In terms of updating contents of natural history education, great importance has been put on the introduction of new technology competency approach into the studying subjects of Natural cycles that contribute to the formation of personal and professional qualities of future teachers, learning ability throughout life. Meanwhile, in modern organizations of competent approach to the organization of the learning process of natural science of the future teachers in higher educational institutions there are certain contradictions that hinder qualitative training of future professionals, in particular between: the aim of Natural science education for future teachers of pre-school education and a set of pedagogical tools for its implementation; requirements to natural history and environmental educator, which involves the formation of preschoolers elements of ecological worldview, ecological knowledge, the development of positive emotional and valuable attitude to the environment and the level of its representation in the content of natural science education; the necessity of the formation of ecological culture of the future teacher and underestimation of this factor in content subjects of Natural cycle; the necessity of implementing the personality-oriented forms, methods and technologies of training and lack of preparedness of high school teachers to use them. Resolving these contradictions requires a rethinking of the purpose, functions, and tasks of training future educators of Natural science in pre-schools, upgrade the main component of training, methodological support adjustment, updating methods of teacher's activity and expanding it technology cooperation in accordance with the requirements of competence approach in acquiring professional teacher education.

Key words: *competence approach, competence, competence in «Nature».*

УДК 371.036:159.923

Розман Ірина Іллівна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Мукачівський державний університет

ВИХОВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ: КОНСТРУКТИВНІ ПІДХОДИ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті виділено напрямки, за якими слід здійснювати розвиток творчого потенціалу школяра в процесі морально-естетичного виховання. Розглянуто якості, що розвиваються у процесі навчання та стимулюють розвиток креативу особистості як педагога, так і вихованців, головними серед яких є творча активність і ініціатива. Визначено ефективні форми розвитку здібностей учнів на уроках літератури. Показано взаємозв'язок розвитку творчого потенціалу особистості школяра від рівня розвитку творчого потенціалу педагога, емоційної і моральної сфери від включення у творчу діяльність.

***Ключові слова**: творчий потенціал, партитура, риторика, формування, спілкування.*

Постановка проблеми. Мова нашої молоді часто невдала, логічно непослідовна, містить багато стилістичних помилок і, як правило, невиразна. Зрозуміло, що визріла гостра необхідність подолати ці недоліки. Ще один важливий аспект: наш час − це вік комп'ютерних технологій. Збідніла і спрощена до безграмотності мова СМС та електронних повідомлень стала з'являтися в повсякденній мові і претендувати на її норму. Одним з базових компонентів у навчанні й вихованні молоді є розвиток зв'язного мовлення. Більшість науковців (мовознавців, філософів, психологів, соціологів, педагогів) стурбована зниженням загального рівня мовної культури. Отже, необхідно вести планомірну роботу з формування мовної компетенції. Все вищезазначене доводить актуальність обраної проблеми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання взаємозв'язку мистецтва і виховання, етичного і естетичного посідає чільне місце у працях цілого ряду дослідників у різні епохи розвитку людського суспільства (Н. А. Ветлугиній, Н. Ф. Вишняковій, Л. С. Виготського, К. В. Гавриловець, Н. Л. Гродзенській, Д. Б. Кабалевского, І. В. Казимирській, Н.І. Киященко, Е. П. Крупника, А. Н. Леонтьєва, Б. Т. Лихачова, А. А. Мелека-Пашаєва, Б. М. Неменского, в. І. Петрушина, М. А. Станчиц, В. О. Сухомлинського, Б. М. Теплова, К. Д. Ушинського) [4]. В сучасній школі все більша перевага віддається процесу передачі знань, умінь, навичок в якій-небудь галузі, а виховні заходи, що сприяють формуванню особистості, як правило, мають другорядне значення. Інтерес до творчої діяльності у даній ситуації, як з боку педагога, так і вихованця, невеликий. Відповідно до рішення такої важливої задачі школи як розвиток творчого потенціалу особистості приділяється недостатньо уваги, а саме педагог з розвиненим творчим потенціалом у цілому, і творчим педагогічним потенціалом зокрема, здатний виростити творчу особистість, необхідну сучасному суспільству. Процес розвитку особистості учня не можливий без активного, нестандартно мислячого педагога. Найбільш ефективно це завдання вирішується в процесі морально-естетичного виховання, а також включення особистості в творчу діяльність. У процесі визначення ресурсних можливостей творчості і реалізації його у виховній практиці освітнього закладу необхідно звернутися до такого поняття як «потенціал» [5].

Розкриваючи авторську технологію творчого розвитку особистості та виховання високоморального, відповідального, творчого, ініціативного, компетентного громадянина України, необхідно звернути увагу на забезпечення безперервного процесу розвитку учнівської креативності та формування гармонійної особистості учня, що забезпечує якісне оновлення змісту навчання. Сучасна освіта повинна готувати не тільки носія знань, а й творчу особистість. Науково-методична література пропонує безліч форм та прийомів розвитку творчого потенціалу учнів та удосконалює ключові і предметні компетентності.

Структура загальнонавчальної компетентності учнів містить у собі такі складові: комунікативну та особистісно-смислову. Комунікативна складова полягає в практичному оволодінні діалогічним і монологічним мовленням, володінням нормами мовленнєвого етикету в ситуаціях навчального і побутового спілкування. Особистісно-смислова складова полягає в емоційно-ціннісному ставленні до рідної мови; важливим є спонукання пізнавального інтересу до рідного слова, прагнення вдосконалювати своє мовлення як усне, так і писемне [5].

Мовленнєва компетентність характеризує рівень розвитку мовної особистості, є результатом освоєння особистістю мовленнєвої діяльності, ініціює її й одночасно вдосконалюється в цій діяльності, оскільки є основою комунікації та еволюціонує в процесі комунікації. Лінгвісти розглядають мовну компетентність як уміння створювати і розуміти різні типи дискурсу, тому називають мовленнєву компетентність дискурсивною. Людина стає все більш пасивною, вона втрачає здатність вести діалог. Про це багато зараз говорять і пишуть. До прикладу, виступаючи проти засилля телебачення та відео, відомий німецький філософ Ханс Георг Гадамер зазначає, що «політична функція телебачення визначається тим, щоб приручити маси, присипляти їх здатність самостійно мислити і позбавляти їх смаку ідей» [1, с. 15-17]. Це одна з форм бюрократизації суспільства, яку передбачав ще Макс Вебер. Так, відсутність діалогу (у його найкращому розумінні - на рівні науки, літератури, музики, театру) в нашому суспільстві є досить важливою

проблемою.

Неможливо применшувати значення уроків розвитку зв'язного мовлення в загальноосвітніх навчальних закладах. Альбрехт Гекс стверджував, що слово повинно бути мостом, але може бути й стіною [5].

Мета статті полягає в тому, щоб теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити умови розвитку культури мовленнєвого спілкування, з'ясувати, що таке культура мовлення, як проводиться робота з розвитку навичок культури мовлення нашої молоді; наголосити на досягненні найбільш ефективної форми організації навчальної діяльності. Відомо, що велика кількість інформації входить у нашу свідомість через Інтернет, телебачення, радіо та пресу, і лише дуже незначний відсоток виходить у формі активного спілкування, обміну думок та вражень від прочитаних художніх творів.

Результати дослідження. Сьогодні, коли відбувається загальна соціокультурна модернізація освіти, створення цілісного освітнього простору, повинна забезпечуватись можливість для особистісного розвитку не тільки учнів, але й усіх суб'єктів освітнього процесу – педагогів, батьків та інших осіб, які включаються у соціальний компонент освітнього середовища. При вивченні зарубіжної літератури, до прикладу, можна, по-перше, закласти основи формування мовленнєвих умінь, а по-друге, розвивати в учнів навички створення власних письмових та усних текстів.

Як наслідок, були розроблені правила, з'явилася перша навчальна література, підручники, чи точніше «підбірки технологічних рекомендацій», які отримали назву риторик. «Перетворення ораторського виступу у справу свідомої виучки мало своїм наслідком не лише появу нормативних риторичних правил, не тільки зростання числа осіб, здатних промовляти публічно, але й появу нового типу словесної творчості – художньої прози як особливого виду літератури [5].

Згадаймо, що риторика є однією з найдавніших наук, її виникнення припадає на античні часи. Первісно риторика була засобом захисту і звинувачення на судовому процесі. Громадяни Давньої Греції могли самі захищати себе в суді, а щоб захист вийшов вдалим, вони зверталися до фахівців, чиїм ремеслом було складання промов. До відомих майстрів ораторського мистецтва цього періоду належать Лісій, Горгій, Ісократ. Свій внесок у розвиток риторики зробили такі видатні філософи античності, як Сократ, Платон, а першим теоретичним обґрунтуванням риторичної науки стала книга Арістотеля «Риторика», в якій ідеться про засоби переконання, способи висловлення думки, особливості людського сприйняття, риси, необхідні оратору [3].

Розвиток ораторського мистецтва продовжується й у Давньому Римі. Найвидатнішим римським оратором був Цицерон. Він не лише досягнув високої майстерності у складанні й виголошенні промов, але й став автором трактатів про ораторське мистецтво. Однією з найвидатніших у риторичній науці стала праця римського вченого Квінтіліана «Виховання оратора», яка ще багато століть по тому використовувалася як посібник із вивчення риторики.

У XVI-XVIII ст. на українських землях риторика набула найбільшого розвитку. У навчальних закладах Речі Посполитої, до складу якої входила Україна, вивчалися сім вільних мистецтв, серед яких одне з перших місць посідала риторика. У бібліотеках шкіл були твори латинських авторів, цитати з яких часто використовувалися як граматичні приклади. Отже, учні мали змогу ознайомитися з античними зразками риторичної науки. Значний внесок у розвиток риторики зробили викладачі Києво-Могилянської академії. Розвивався проповідницький жанр красномовства. Одним із чинників розвитку ораторського мистецтва була міжконфесійна полеміка, результатом якої стали твори Івана Вишенського, Мелетія Смотрицького, Лазаря Барановича, Йоаникія Галятовського [5].

Як вже відомо, джерелом розвитку зв'язного мовлення була риторика, наука переконуючої комунікації. Для кращого розуміння настрою поезії використовується партитура (це сукупність умовних знаків, за допомогою яких роблять розмітку тексту, щоб запобігти можливим помилкам у процесі його читання). Тобто, партитура художнього тексту – це графічне відтворення звучання художнього твору.

Складаючи партитуру, позначають паузи, наголоси, підвищення й зниження тону, інтонаційні переломи тощо. Партитурні позначки допоможуть учителеві в процесі навчання учнів, особливо коли треба показати, як здійснити інтонаційну фігуру, що не визначена розділовим знаком. Вже починаючи з 6 класу учнів необхідно знайомити з основними партитурними знаками: / - коротка пауза, // - середня пауза, /// - довга пауза, стрілочка вверх над словом - підвищення тону, а вниз - зниження тону, пунктир під словом (словами) - для позначення уповільнення вимови, {} - фігурні дужки вказують на зміну адресата в творі.

Методикою розроблено вимоги до виразного читання, на які необхідно звернути увагу учням перед роботою над ліричним твором. Працювати над даним питання доцільно з 6-7 класу. Насамперед, треба звернути увагу на відтворення емоційної насиченості твору (внутрішнє «бачення», робота творчої уяви читця), розуміння ідейно-художнього смислу, а не лише фактичного змісту тексту, вміння висловити своє особисте ставлення, передати зміст і настрій слухачам.

Вже у 7 класі при вивченні байок, особливу складність являє собою навчання учнів читати і розуміти алегоричний зміст поезій. При цьому увагу треба зосередити на осмисленні змісту тексту (смисловий аналіз); з'ясуванні структури (композиційний розбір); на емоційно-образному аналізі в поєднанні з розбором мовних та композиційних засобів, лексико-стилістичному; виразному читанні тексту (на основі різних видів аналізу). Після підготовки до сприйняття тексту, рекомендовано запропонувати читання вірша учнями мовчки, потім читання вірша всіма учнями впівголосу, а після - вже читання по ролях [2].

У старших класах при вивченні творчості Поля Верлена, «принца поетів», правила традиційного французького олександрійського (силабічного) віршування вимагали певної кількості складів у рядку та наявності рим, мова мала «підкорятися» розміру.

Залежно від цієї особливості, Верлен піддавав сумніву і рими, і мірність вірша, а поряд з тим демонстрував можливості «неправильностей» . Повтори, внутрішні рими, системи співзвучних голосних (асонанси) і приголосних (алітерації) - все це створює ефект справжньої музики слова. Саме тому мова тут покликана навіювати, а не описувати чи доводити. Поет вплітає у вірші просторіччя, провінціалізми, архаїчне мовлення й мовні «неправильності». Це створює ілюзію абсолютної спонтанності й мовної інтимності. Верлен розчленовує олександрійський вірш за допомогою незвичних цезур і неочікуваних переносів таким чином, що часом здається, ніби вірші переходять у прозу. Саме Верлен проклав шлях верлібру поетів-символістів. І партитура у даному випадку відіграє особливу роль: вона допомагає глибше зрозуміти філігранність і музичність поезії.

Загальноосвітня школа не вчить своїх вихованців ораторському мистецтву, потреба в якому у наш час стала досить актуальною. Як навчальна (педагогічна) дисципліна «риторика ствердила першу в історії людської гуманітарної думки теорію мовленнєвої діяльності» (Безменова Н. А.), основу якої визначили етапи створення тексту [2].

Завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити школяра говорити, мотивуючи його на активне мовленнєве осмислення тексту через проблемне навчання. Проблема може ставитися не тільки на уроці літератури при вивченні того чи іншого твору, де так важливо часом довести свою власну точку зору, відмінну від авторської, але і на уроках української мови, шляхом дослідження походження слова або його словотвірної структури.

Педагогічна проблемна ситуація створюється за допомогою активізуючих дій, запитань вчителя, що підкреслюють важливість, новизну, викликають інтерес до вирішення проблеми. Реалізуючи проблемне навчання на уроці літератури, доречно будувати заняття на елементах дискусії, оскільки розвиває не тільки пізнавальну, практичну, творчу діяльність учнів, але і дозволяє використовувати засвоєні знання в реальному житті для вирішення практичних завдань.

Щоб вирішення проблеми на уроці йшло результативніше, необхідно використовувати поетапне вивчення матеріалу поряд з такими методами і прийомами: постановка проблеми (мети); створення мотиву до навчання (слово, наочність, музичний супровід); прийняття мети та визначення навчальної задачі (аналіз вже наявних знань, вибір технології, роздатковий матеріал); засвоєння знань (закріплення); проект (письмовий звіт).

При навчанні зв'язного мовлення у кожному класі дається уявлення про роль мови в житті людини, вводяться в активний словник молодших школярів слова, що використовуються для вираження привітання, прощання, прохання, запрошення. Іншими словами, проводяться елементарні вправи з культури мовного спілкування. Спочатку переважають вправи зі створення текстів за зразком (викладу), потім зі створення власних текстів на основі побаченого, прочитаного, почутого (твори) [4].

Твори в школі займають особливе місце, адже вони служать ефективним засобом виховання, що збуджує емоції, привчає дітей осмислювати й оцінювати бачене і пережите, розвиває спостережливість, вчить знаходити причинно-наслідкові зв'язки, зіставляти і порівнювати, робити висновки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Викладений матеріал доводить, що необхідно використовувати компетентнісний підхід, спрямованість навчання та виховання учнів на досягнення результатів. У нашому конкретному випадку − це виховання творчої особистості, яка вільно володіє мовленнєвим апаратом, що допомагає їй збагатити свій особистий простір, налагодити та розширити світогляд, розвинути інтелектуальні здібності. При спілкуванні з розумною та креативною людиною з'являється нова мотивація для зростання. І всі зазначені вище пункти будуть задіяні повною мірою. Розвинуті в дитинстві творчі нахили, розвиток інтелектуальних здібностей дозволяють людині стати компетентною в різних питаннях, а при певному бажанні ця компетентність може перерости в майстерність.

Список використаних джерел

1. Брєлова А. Формуємо зв'язне мовлення / А. Брєлова // Дошкільне виховання. 2004. − №4 – с. 15-17.
2. Рибцун Ю. Мовлення без недоліків / Ю. Рибцун // Дошк. вих. − № 9. – с. 18-20.
3. Кожевникова Т. Мовленнєвий розвиток дошкільнят / Т. Кожевникова // Дошкільне виховання. − 2004. - № 12. – с. 7-9.
4. Пархоменко В.П. Творческая личность как цель воспитания / В.П. Пархоменко. – Минск: НИО, 1994. – 159 с.
5. Розвиток інтелектуальних здібностей [Електронний ресурс] − Режим доступу http: // ginkanew.ru
6. Українська мова. Підготовка до ЗНО. Риторика. Виникнення та розвиток ораторського мистецтва [Електронний ресурс]– Режим доступу http: // schoollib.com.ua/ukr_lang/2/334.html

В статье выделены направления, по которым следует осуществлять развитие творческого потенциала школьника в процессе нравственно-эстетического воспитания. Рассмотрены качества, которые развиваются в процессе обучения и стимулируют развитие креатива личности как педагога, так и воспитанников, главными среди которых являются творческая активность и инициатива. Определены эффективные формы развития способностей учащихся на уроках литературы. Показана взаимосвязь развития творческого потенциала личности школьника от уровня развития творческого потенциала педагога, эмоциональной и нравственной сферы от включения в творческую деятельность.

Ключевые слова: *творческий потенциал, партитура, риторика, формирование, общение.*

We are often resent by unprofessional speech of the broadcast television and radio announcers, limited vocabulary

of politicians and journalists, and the general level of speech culture of people with whom we have to communicate. Inability to express their opinion, choose the right words and make up some text, forces us to debates about the reasons and ways of overcoming these problems. Thus, our present realia provide a person with unique information awareness, but at the same time, take away possibility of a constructive dialogue and "round tables". Modern scientific and methodical literature offers us a number of forms and techniques of creative potential development of young people, but there must be a will. Speech and communication culture is relatively young but at the same time, it is rapidly developing both abroad and in our country. In recent decades there have been defined the subject and object of its study. The combination of methodological techniques and description of specific literature on the topic had been interesting the mankind since ancient times, but at present there's a focus on the developing power of a language. There has been clearly acknowledged its dialogue-oriented function. Therefore, it is necessary to improve and enrich the language apparatus through the development of oral and written language skills among pupils and students. The problem of creativity is a key to personal development. The huge interest in it is conditioned by social need for creative people in particular and productive creativity in general. The starting point for creativity is vitality and independence, originality and flexibility, inclination and ability to dream, person's ability to direct its internal energy to solve any problematic tasks, the ability to set new challenges for oneself. Creativity is realized in any activity. There's no creativity apart from activity.

***Key words**: creativity, score, rhetoric, formation, communication.*

УДК 745.5:373.3.036-057.874«7124»

Тягур Василь Михайлович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

РОБОТА З ВИКИДНИМИ МАТЕРІАЛАМИ ЯК СПОСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються можливості використання викидних матеріалів учнями початкової школи з метою розширення і урізноманітнення видів діяльності на уроках трудового навчання. Доступність і різноманітність викидних матеріалів за формою, кольором, матеріалами розкриває нові можливості перед молодшими школярами у плані розвитку творчих здібностей. Робота з викидними матеріалами дає змогу, зменшивши репродуктивно-виконавчі види робіт з традиційними матеріалами, перетворити у творчу креативну діяльність учнів початкових класів, яка ґрунтується на створенні нового оригінального продукту з використанням нових предметів та засобів діяльності. Подальші дослідження роботи з викидними матеріалами у плані стимулювання творчих здібностей молодших школярів може бути спрямована у розвиток початкової дизайнерської діяльності.

***Ключові слова:** викидні матеріали, творчість, творчі здібності, творча діяльність, творча особистість, молодші школярі.*

Постановка проблеми. В умовах сучасного інтенсивного розвитку інноваційних процесів у суспільному, економічному, науково-технічному і політичному житті країни зростає потреба у формуванні і розвитку креативної особистості молодших школярів, їх інтелектуальної, емоційної, ділової комунікативної готовності до активно-діяльної взаємодії з навколишнім світом, що сприяє всебічному творчому розвитку здібностей і самої дитини в цілому.

Шаблонність у творчості представляє для дитини велику небезпеку, тому необхідно зруйнувати існуючі шаблони вводячи нові види робіт, використання нових технік і матеріалів сприятимуть формуванню у молодших школярів нових знань, умінь та стимулюванню їх творчої діяльності.

Для того, щоб ввести нове і нестандартне в цю стабільно незмінну шаблонну схему, можна запропонувати для учнів початкової школи нову групу нетрадиційних викидних матеріалів, яка допоможе значно розширити і урізноманітнити перелік видів діяльності на уроках трудового навчання за даними розділами програми, сприятиме розвитку творчих здібностей.

Викидний матеріал дає дітям почуття незалежності від дорослих, тому його можна використовувати на свій розсуд, а головне – цей матеріал завжди можна знайти, він різноманітний, як по властивостям так і по кольору, формам, матеріалу, розвиває дитячу фантазію і уяву. Використання побутового сміття привчає дитину до ощадливості, вона ніколи не зламає іграшку, зроблену своїми руками, до виготовлення якої доклав зусиль і старання, а в подальшому стане поважати і працю інших людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велику увагу розвитку та формуванню творчих здібностей та творчої особистості приділено у працях таких педагогів, як В.О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, Л. С. Виготський.

Л. Виготський зазначає, що творчість має місце не лише там де створюється щось абсолютно нове, а й там, де вноситься своє розуміння, щось по своєму відтворюється, змінюється, ґрунтується вже створене. Вчений підкреслює, що елементи творчості проявляються при вирішенні повсякденних життєвих задач, зокрема тих, що притаманні шкільному навчальному процесу. Ця ідея поширена і в працях В.Богоявленської, В. Глухова, А. Петровського, К. Платонова та ін.

Проблеми становлення творчої особистості у процесі навчальної діяльності досліджували І. Волощук,

Н. Волошина, І. Головко, А. Дусавицький, Б. Ільюк, В. Костюк, І. Матюша, Л. Момот, К. Нор, Л. Шелестова та ін. Працями Л. Божович, Л. Венгера, В. Давидова, Д. Ельконіна, Н. Менчинської, Л. Оршанського, О. Савченко, В. Тименка та ін. Доведено, що періодом найінтенсивнішого креативного розвитку є молодший шкільний вік.

У своєму дисертаційному дослідженні Л. Оршанський зауважує, що головним критерієм успішності трудового виховання є трудова вихованість, виражена в стійкій готовності учнів до соціально і психологічно мотивованої творчої художньо-трудової діяльності, спрямованої на створення естетичного удосконаленого суспільно цінного продукту. Для усвідомлення важливості художньої ручної праці недостатньо сформувати одні тільки мотиви, важливо розвинути стійку зацікавленість до певного виду праці [7, с.5].

Ю. Гільбух у праці «Розумово обдарована дитина» надав чіткі визначення понять «талант», «обдарованість» та «здібність» [2, с.11].

На думку В. Сухомлинського, Л. Занкової, О. Савченко, Ш. Амонашвілі орієнтація навчально-виховного процесу на розвиток творчих здібностей особистості є ефективним способом гуманізації освіти. Саме тому система освіти України зорієнтована на формування активної творчої особистості.

Оскільки, як зазначають провідні вітчизняні вчені (Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін.), «особистість найінтенсивніше формується у період шкільного віку, то саме школа покликана відіграти провідну роль у творчому розвитку молодших школярів. Проте, в сучасній педагогіці початкової ланки загальної освіти існують певні прогалини щодо творчого розвитку учнів. Вони зумовлені репродуктивно-виконавчими видами робіт, практикою залучення до творчої діяльності здебільшого обдарованих дітей» [3, с.19].

Ці прогалини стосуються і дослідження питання розвитку творчих здібностей та творчої діяльності молодших школярів у процесі роботи з викидними матеріалами.

Мета статті (постановка завдання) – розкриття можливостей стимулювання творчої діяльності молодших школярів під час роботи з викидними матеріалами.

Результати дослідження. Молодший шкільний вік – це той період, коли діяльність може стати стійким захопленням не тільки особливо обдарованих, але й майже всіх дітей, тобто, вводячи дитину в казковий світ виготовлення виробів з викидних матеріалів ми непомітно для неї розвиваємо її уяву і здібності.

Творчі здібності набагато більше притаманні людям, ніж звичайно вважають. Творчість, тобто виробництво нового, не є рідкісним і дивовижним привілеєм незвичайних осіб. Всі люди творять, створюють нове у своєму буденному житті; аспекти творчості численні. Кожна людина тою чи іншою мірою (і хоча б у найелементарніших формах) використовує свою здатність до творчості [6, с. 81].

Психолог Б. Кобзар у роботі «Обдаровані діти» стверджує, що в кожній школі треба створювати умови для випробування учнями своїх сил у різних видах самостійної і творчої діяльності [5]. Одним із творчих видів робіт може бути робота з викидними матеріалами.

За компонентним складом творчі здібності можна поділити на такі групи: добра пам’ять, креативність, інтелектуальне багатство ідей, нетрадиційне мислення, допитливість, самостійність, наполегливість, гнучкість розуму, здатність вирішувати та ставити проблеми.

Творчі здібності пов’язані зі створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності.

Самостійність, активність, ініціатива – ось що сприяє розвитку творчих здібностей. Саме тому варто навчити дитину не боятися діяти в незвичайних ситуаціях, братися за вирішення питань, яких вона раніше не робила. Досвід свідчить, що людина, яка здатна генерувати ідеї, використовувати знання і вміння в нових ситуаціях, комфортно почувається в нестабільних соціальних умовах - швидше знаходить своє місце в суспільстві.

Ще А. Адлер, один із засновників «індивідуальної психології», стверджував: «Ми заперечуємо існування природних здібностей. Нам здається, що всі великі людські досягнення є результатом правильного навчання, наполегливості та відповідних вправ з раннього віку» [1, с. 138].

Використовуючи властивості того чи іншого викидного матеріалу в роботі, можна виготовити безліч корисних речей, а за рахунок включення нетрадиційних матеріалів у загальновідомі по розділам трудового навчання групи, дозволяє виявити і узагальнити їхні додаткові властивості та способи обробки, що полегшує роботу з ними.

Займаючись впровадженням таких матеріалів у навчальний процес, дослідники склали характерні технологічні схеми. Наприклад, будь-який досліджуваний матеріал має певні характерні властивості. Тому знайомство з ним буде відбуватися набагато легше, якщо користуватися запропонованим планом, який може бути наступним.

Аналіз властивостей матеріалу, що вивчається

1. Походження (або отримання) матеріалу.
2. Його будова.
3. Структурно-розмірні фізичні показники (товщина, структура, міцність, шорсткість, гігроскопічність тощо).
4. Здатність матеріалу до змін при навантаженні і відновлення первісної форми (пружність, гнучкість).
5. Оптичні показники (колір, відтінок, світлопроникність).
6. Хімічні властивості (обробка, забарвлення, розчинність, здатність до склеювання тощо) матеріалу.

За запропонованою схемою нескладно проводити як навчання учнів початкової школи властивостям матеріалів, так й самостійну роботу для перевірки знань учнів з трудового навчання при роботі з викидними матеріалами.

Тому постає завдання навчити учнів самостійно вибирати оптимальний спосіб підбору та обробки викидних матеріалів при виготовленні виробів. Це стає можливим тоді, коли в учнів буде розвинена просторова

уява, вони будуть розуміти і уявляти кінцевий результат кожного виробу.

Найбільший ефект досягається при використанні нетрадиційних матеріалів у художньому конструюванні. В цьому випадку необхідно враховувати наступні фактори:

- відповідність вибору матеріалу його можливостям;
- відповідність форми виробу його призначенням;
- пропорційність виробу і його частин;
- красу і виразність;
- загальне композиційне рішення.

Творчість не завжди виступає як свідомо відтворювана і контрольована система логічно послідовних ідей та операцій. Творча діяльність часто здійснюється і несвідомо. Принаймні це стосується її окремих ланок, які являють собою певні операції єдиного процесу творчості. При цьому творча діяльність спирається переважно на результати попереднього досвіду, на набуті навички [6, с. 95].

Особливо сприятливі умови для розвитку технічної творчості створюються під час моделювання з викидних матеріалів. При цьому вчитель або керівник гуртка повинні ставити мету створити для учнів проблемні ситуації, тобто такі умови, коли їм доводиться проявляти ініціативу, творчо використовувати свої знання для виконання трудових завдань. Цього досягають, ставлячи такі завдання, в яких є не всі дані, потрібні для виконання роботи. Наприклад, на кресленні може не бути розміру або елемента конструкції у технологічному процесі-операції. Завдяки цьому учні привчаються поступово розв'язувати нескладні завдання, в їхній діяльності з'являються елементи творчості.

При поясненні виготовлення виробів з викидних матеріалів доцільно, як при виготовленні аплікацій, панно, так і при виготовленні об'ємних виробів, композицій, навчити дітей молодших школярів аналізувати самі форми викидних матеріалів (коробок, флаконів, пластикових пляшок тощо), їх колір, знаходити аналогії між формами цих матеріалів та формами або частинами тварин, людини, технічних об'єктів що виготовляються. З цією метою дітям можна запропонувати проаналізувати і створити простіші вироби на площині з фігур вирізаних, підібраних з викидних матеріалів (різних по формі і величині), а потім, вже під створену форму, підібрати відповідні форми викидних матеріалів для конкретного виробу. Проведення уроків і занять із застосуванням такої методики значно покращило швидкість і якість виготовлення виробів (із 28 % до 62 %), учні швидше справлялися з поставленими завданнями (до використання цього методу до кінця уроку повністю виготовляли виріб 58% учнів, а після - 94 %). Крім того, така методика проведення виготовлення виробів з викидних матеріалів давала можливість молодшим школярам краще проявити індивідуальні творчі здібності (без аналізу форм 94% учнів виготовляли виріб за аналогією показаного вчителем виробу, а після навчання аналізувати форми, узагальнювати та поєднувати їх тільки 34% учнів виготовили аналогічний виріб, а 66 % підібрали матеріали самостійно і проявили власну творчу уяву), вироби виходили більш цілісні, завершені. Під час роботи за такою методикою значно скоротилася (приблизно на 50%) витрата матеріалів у зв'язку з тим, що учні правильно підбирали матеріали, аналізували форми та творчо підходили до виготовлення виробів.

Праця із виготовлення поробок з викидного матеріалу може бути індивідуальною та колективною. Як і дорослим, колективна праця приносить молодшим школярам велику радість своєю чіткою організованістю, злагодженістю. Під час виконання колективної роботи особливо важливо, щоб учні розуміли результативність колективної праці, взаємодопомоги під час її виконання, усвідомлювали переваги цієї роботи. Після отримання навиків у роботі виконання завдань у індивідуальній формі швидкість виконання була на 24 % менша, ніж при виконанні подібної роботи у колективній формі.

У процесі міжособистісної взаємодії відбувається обмін ідеями, думками, почуттями, міркуваннями, інтересами тощо, тобто всім тим, що сповнює внутрішній світ індивідів, які спілкуються, і визначає багатство їх суб'єктивного досвіду. І в цьому розумінні можна говорити про справді колективну творчість [6, с. 95].

Використання різноманітних форм колективної роботи сприяє розвитку у дітей молодшого шкільного віку формуванню умінь планувати свою діяльність з урахуванням загальної мети, умінь розподіляти операції, правильно підбирати матеріали, форми. Великий вплив колективна праця здійснює на формування у дітей дружніх, доброзичливих відносин, взаємодопомоги, товариства. Результати колективної праці, особливо позитивно відмічені дорослими, окриляють молодших школярів, спонукають їх до вдосконалення, виконання нових завдань. Кожну роботу учні виконують все з більшим емоційним піднесенням. У колективних роботах прояв творчості зростав приблизно на 60 %. Разом з тим були випадки, що виконуючи колективні роботи, деякі учні підпадали під вплив своїх більш ініціативних товаришів, які старалися нав'язувати свою думку.

У процесі роботи з викидним матеріалом учням початкових класів відкривається необмежене поле для прояву і розвитку своїх творчих здібностей з використанням як форм, кольорів, так і матеріалів, оскільки вироби з нього можуть бути найрізноманітнішими. Так, при правильній організації навчального процесу, робота з викидними матеріалами стає ефективним засобом розвитку технічної творчості дітей початкової школи і ефективним засобом підготовки їх до різних професій: конструктора, дизайнера, технолога та ін.

Однією з ефективних педагогічних умов розвитку творчих здібностей молодших школярів є здійснення особистісно-орієнтованого підходу у процесі роботи з викидними матеріалами на уроках трудового навчання. До учнів, які просто бояться або соромляться проявляти свої здібності, творчість, повинен бути особливий індивідуальний підхід. Тому до учнів, які на уроках трудового навчання, художньої праці створюють

прекрасні творчі роботи, доцільною є похвала вчителя, керівника гуртка, що уможливлює вселення впевненості у собі і бажання й далі розвивати свої творчі здібності.

Творча праця – характерна особливість нашого суспільства. З кожним роком зростає кількість новаторів, які своїми винаходами і раціоналізацією виробничих процесів невпинно шукають нові шляхи підвищення продуктивності, раціональності, доцільності і т. д.

Особливо сприятливі умови для розвитку новаторської технічної творчості створюються під час моделювання з викидних матеріалів. При цьому ставлять мету створити для учнів проблемні ситуації, тобто такі умови, коли їм доводиться проявляти ініціативу, творчо використовувати свої знання для виконання трудових завдань, розвивати вміння підбирати матеріал. Цього досягають, ставлячи такі завдання, в яких є не всі дані, потрібні для виконання роботи. Наприклад, на кресленні може не бути розміру або елемента конструкції у технологічному процесі-операції. Завдяки цьому учні привчаються поступово розв'язувати нескладні завдання, в їхній діяльності з'являються елементи творчості.

Багато ідей для проектної діяльності дають старі непотрібні речі. Ручки від каструль можна використати для підносів, елементи світильників – для нових світильників або підсвічників, чарки з відбитими ніжками – як основу для свічок у підсвічниках тощо.

На фоні екологічних проблем України особливого значення набувають екологічне виховання й освіта школярів. Кожному учню необхідно засвоїти певний обсяг екологічних знань, усвідомити рівень забруднення навколишнього середовища, вичерпаність природних ресурсів та значення їх раціонального використання, зрозуміти процеси і закономірності взаємовідносин людини й природи, сформувати особисте ставлення і вибрати оптимальні способи збереження та примноження природних багатств [4, с.10].

Для ефективного екологічного виховання одного висвітлення проблем замало. Потрібна екологічна переорієнтація проектної діяльності учнів на вторинне використання відходів та зношених речей, природного матеріалу тощо. Це частково вирішує і проблему забезпечення уроків сировиною. Учні 1-4 класів для своїх виробів широко використовують бляшанки, виготовляючи, крім традиційних коробочок та совків, різноманітні іграшки, рефлектори ламп ялинкових гірлянд, дахи годівничок. Творчий підхід до виготовлення виробів з викидних матеріалів сприятиме в подальшому розвитку і вдосконаленню екологічної культури молодших школярів.

Процес виховання людини нового покоління з високою екологічною культурою і свідомістю непростий, довготривалий, такий, що вимагає від учителя певних знань екологічного характеру щодо негативних наслідків промислової діяльності та шляхів їх подолання. Особисте ставлення вчителя, переорієнтація освіти на висвітлення проблем екологічного характеру пробуджує зацікавленість учнів, формує в них новий погляд на майбутнє країни та суспільства, а їх свіжі творчі погляди використання та переробки викидних матеріалів можливо знайдуть втілення у наукових проектах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Залучення учнів до активної участі у різноманітних видах конструкторсько-технічної діяльності, якій сприяє і робота з викидними матеріалами – є ефективним засобом розумового та творчого розвитку зростаючого покоління.

Оновлення змісту трудового навчання та виховання в початкових класах за рахунок включення в програму навчання роботи з нетрадиційними викидними матеріалами виправдане, тому що при роботі з ними (особливо якщо це доступний «викидний» матеріал) яскраво проявляються доцільність, практична значимість роботи. Виготовлення виробів з нетрадиційних матеріалів сприяє естетичному розвитку учнів, набуття ними умінь грамотно підбирати кольорові сполучення, форми, розміри, комплектуючі деталі. Учні при роботі з ними, крім придбання певних знань і практичних умінь, знайомляться з їх фізичними, механічними та технологічними властивостями, одержують відомості про виготовлення і призначення даних матеріалів. Це розширює їх загальний кругозір та сприяє їх творчому креативному розвитку. Разом з цим, робота з виготовлення виробів із викидних матеріалів також сприяє розвитку м'язів кистей рук, вдосконалює окомір, закріплює трудові уміння і навички, отримані при роботі з іншими матеріалами. Це пояснюється типовістю робочих операцій, характерних для всіх видів праці за програмою початкової школи.

Подальші дослідження роботи з викидними матеріалами у плані стимулювання творчих здібностей молодших школярів може бути спрямована у розвиток початкової дизайнерської діяльності.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологи (30 – 60-е гг. XX в.).Тексты. / А. Адлер. – М.: Просвещение, 1986. – С. 138.

2. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина./ Ю.З. Гільбух. – К., 1993.– 77 с.

3. Глобчак В. Особистісно-орієнтоване навчання і виховання молодших школярів на уроках праці у початковій ланці / В. Глобчак.//Рідна школа./ – 2004. – № 4.– С.19–20.

4. Єременко В. Формування екологічної свідомості учнів у процесі трудового навчання / В. Єременко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 9. – С.9 – 11.

5. Кобзар Б.С. Обдаровані діти // Педагогіка і психологія/ Б.С. Кобзар. – Київ, 1995. – № 3. – С. 80–86.

6. Кучерявий І.Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: Навчальний посібник. / І.Т. Кучерявий, О.І. Клепіков. – К.: Вища школа, 2000. – 288 с.

7. Оршанський Л.В. Теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового

навчання : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Оршанський Леонід Володимирович ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2009. – 41 с.

В статье рассматриваются возможности использования бросовых материалов учениками начальной школы с целью расширения и увеличения разнообразности видов деятельности на уроках трудового обучения. Доступность и разнообразие бросовых материалов за формой, цветом, материалом раскрывают новые возможности перед младшими школьниками в плане развития творческих способностей. Работа с бросовыми материалами дает возможность, уменьшив репродуктивно-исполнительные виды работ с традиционными материалами, преобразовать в творческую креативную деятельность учащихся начальных классов, которая основана на создании нового оригинального продукта с использованием новых материалов и средств деятельности.

Дальнейшие исследования работы с бросовым материалами в плане стимулирования творческих способностей младших школьников может быть направлена в развитие начальной дизайнерской деятельности.

Ключевые слова: *бросовые материалы, творчество, творческие способности, творческая деятельность, творческая личность, младшие школьники.*

The article reveals the possible use of waste materials at labor lessons by pupils of elementary school in order to develop and diversify their activities. The accessibility and diversity of waste materials according to their form, colour and material give new opportunity for young pupils to develop their creativity, as far as the products made of waste materials can be very varied. Dealing with waste materials can reduce reproductive and executive types of jobs with traditional materials and turn them into creative activity of primary school pupils. This activity is based on creating a new original product with the usage of new items and means of activities .The article gives the division of creative abilities by component composition and the division of socially significant qualities associated with creative activity and creative personality.

The article represents schematic plan analysis and the acquaintance with the properties of waste materials, that contribute to the understanding of the usage and selection of the optimal waste materials in wares. It is important to develop in young school children the ability to analyze and synthesize the form of waste materials, to develop spatial imagination and individual creative abilities.

The ability to select the materials, handle the forms and combine them into the products enabled the younger students to improve the quality of the performed work for by 34 %. The number of students who could fully completed the work increased by 34%, and to show imagination and creativity could 66% of students. While working on this method significantly decreased(about 50%) the consumption of materials due to the fact that students choosed the right materials, analyzed the forms and used creative approach to the manufacture of the products.

We have shown that the expression of creativity increases in the process of collective tasks that encourage students to improvement and implementation of a new tasks.

Practical significance of the work with waste materials in the process of stimulating creative activity lies in the fact that all these types of work can be incorporated into training programs.

Further investigation of waste materials in term of stimulating creative abilities of younger pupils can be directed on the development of the design activity.

Key words: *waste materials, creation, creative abilities, creative activity, creative person, young school children.*

УДК 371.217.011.3.061:36

Фенчак Любов Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет,
Шпеник Тетяна Емілівна,
студентка,
Мукачівський державний університет

ПРЕВЕНТИВНЕ ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Стаття присвячена проблемі формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. Обґрунтовано зміст превентивного виховного середовища, в основі якого лежать завдання попередження негативних проявів у поведінці учня, збереження й зміцнення його здоров'я, надання педагогічної підтримки й допомоги у подоланні життєвих труднощів. У статті представлено технологію моделювання виховної системи з профілактики негативних проявів у поведінці молодших школярів.

Ключові слова: *загальноосвітній навчальний заклад, превентивне виховання, здоровий спосіб життя, відповідальність, виховна система школи.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку особливої актуальності набуває проблема запобігання і подолання негативних проявів у поведінці дітей, спостерігається тенденція до загострення соціально-економічних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів, які детермінують деструктивну поведінку підростаючої молоді. Основними причинами деструктивної поведінки

школярів є негативні переживання, несформованість у значної частини дітей почуттів терпимості, толерантності, милосердя, честі, совісті, доброти, що викликає у них апатію, відчуття своєї непотрібності, нерозуміння сенсу життя. Деструктивно також впливає на життя дітей залежність від комп'ютерних азартних ігор та Інтернету. Подолати ці причини можливо через удосконалення превентивного виховного середовища у ЗНЗ, яке стане фактором інтегративного впливу на процес розвитку і саморегуляції підростаючого покоління, життєстійкості, життєздатності, життєвої компетентності особистості.

З огляду на вищезазначене, можемо констатувати, що превентивне виховання набуває сьогодні особливої значущості й виникає гостра потреба у переосмисленні його концептуальних засад та визначенні напрямів його розвитку в системі освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчив, що вивчення різних аспектів превентивного виховання здійснювалось багатьма науковцями. Проблема профілактики девіантної поведінки неповнолітніх розроблялась у дослідженнях Т. Алексеєнко, І. Козубовської, В. Оржеховської, О. Максимович, В. Терещенко, Т. Федорченко, Г. Товканець, формування здорового способу життя – у наукових працях С.Кондратюк, С.Свириденко та ін. Ці дослідження об'єднують прагнення авторів розглядати превентивне виховне середовище у ЗНЗ як упорядковану цілісну сукупність організаційно-педагогічних умов, взаємодія й інтеграція яких забезпечує соціально-правову підтримку розкриття внутрішнього потенціалу, духовного розвитку особистості школяра, сприяє виробленню у нього ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства [2; 4; 6].

Актуальність проблеми превентивного виховання молодших школярів з одного боку зумовлена суспільною потребою ранньої профілактики відхилень у поведінці дітей, а з іншого – реальними можливостями її успішного здійснення у молодшому шкільному віці – періоді ефективного засвоєння моральних норм і вироблення суспільно схвальних моделей поведінки, формування суб'єктності учня.

Вивчення й аналіз педагогічних досліджень превентивного виховання дають змогу констатувати наявність суперечності між потребою у профілактиці негативних проявів у поведінці учнів молодшого шкільного віку і реальним станом превентивного виховання, відсутністю теоретично обґрунтованих педагогічних умов, за яких організація навчально-виховного процесу у початковій школі сприятиме формуванню в учнів умінням протидіяти негативним впливам соціального оточення. Так, на думку В.Оржеховської, превентивне виховання – це комплексний цілеспрямований вплив на особистість у процесі її активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями, спрямованої на фізичний, психічний, духовний, соціальний розвиток особистості, формування здорового способу життя, навичок відповідальної поведінки, вироблення в неї імунітету до негативних впливів соціального оточення, профілактику асоціальних проявів у поведінці дітей, позитивне бачення життя [4]. Науковець О. Єжова доводить, що система превентивного виховання будується на теоретико-методологічних засадах особистісно орієнтованого гуманістичного підходу до особистості на основі Конвенції про права дитини, інших міжнародних актів і рекомендацій щодо становища дітей і молоді, у відповідності до Національної програми виховання дітей та учнівської молоді, а також до національних програм протидії зловживанню наркотичних засобів, профілактики захворюваності на СНІД, боротьби зі злочинністю тощо [6]. Аналогічні підходи знаходимо і в інших дослідженнях. Проблема соціальної профілактики девіантної поведінки, а саме, корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей в процесі професійно-педагогічного спілкування знайшла своє відображення у працях науковців І. Козубовської та Г. Товканець [2].

У наявних наукових дослідженнях певною мірою вже досліджено зміст превентивного виховання школярів. Водночас ученими ще недостатньо приділено уваги методологічним аспектам формування превентивного виховного середовища у ЗНЗ.

Метою статті є обґрунтування теоретико-методолічних аспектів формування превентивного виховного середовища в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Результати дослідження. Термін «превентивний», який тлумачиться у довідниковій літературі як профілактичний, розглядається нами як «попереджувальний», «запобіжний», «захисний» і стосується профілактики девіантної поведінки школярів та способу їх життя, що веде до хвороб, знецінення сенсу життя. Досліджуючи дану проблему, нами встановлено такі детермінанти негативних проявів у поведінці школярів: погіршення стану здоров'я учнів та вживання психоактивних речовин, негативний вплив асоціальних груп підліткової субкультури, послаблення виховної функції сім'ї, негативний вплив засобів масової інформації, жорстоке поводження з однолітками. Подолати ці причин можливо через створення превентивного виховного середовища у ЗНЗ, яке стане фактором інтегративного впливу на процес розвитку і саморегуляції школярів. Під превентивним вихованням у школі розуміємо систему підготовчих та профілактичних дій педагогів, спрямованих на запобігання формуванню в учнів негативних звичок та рис характеру, проявам асоціальної поведінки.

Під час проходження педагогічної практики у ЗНЗ м. Мукачева студентами педагогічного факультету з напряму підготовки «Початкова освіта» було здійснено спостереження та аналіз організації навчально - виховної роботи у школах, щодо виявлення у її структурі завдань превентивного виховання та їх реалізації у початковій школі. Виявлено, що у ЗНЗ здійснюється просвітницько-виховна робота щодо здорового способу життя. З учнями організовуються тематичні тижні з пропаганди здорового способу життя, усні журнали, зустрічі з медичними працівниками, здійснюється індивідуальна робота з молодшими школярами, схильними до правопорушень, проводяться класні години на теми збереження здоров'я учнів. Молодші школярі беруть

участь у тренінгах, літературно-музичних, спортивних конкурсах, вікторині-конкурсі «Що я знаю про здоровий спосіб життя?», конкурса плакатів, фотографій «Спасибі – ні», що допомагає їм самореалізовуватись та відчути себе причетними до спільної справи.

Однак означені заходи є фрагментарними, немає єдиної системи у роботі з превентивного виховання молодших школярів. Тому, виникає потреба в удосконаленні виховної роботи у початковій школі, так як будь-яка педагогічна ідея може бути успішно реалізована за умови забезпечення системності під час її реалізації. Лише системність, змодельована на науковому рівні, є запорукою успіху в педагогічній діяльності. Тому у ЗНЗ слід особливо ретельно підходити до організації навчально-виховної роботи на засадах системності. Для цього нами досліджені основні принципи, фактори і умови формування превентивного середовища, що створюють об'єктивні можливості розроблення педагогічної системи означеного процесу.

З'ясовано, що основним завданням превентивного виховання є забезпечення виховання в учнів високих моральних рис, які є визначальними у виборі способів їх поведінки. Воно має здійснюватися на основі морально-правових знань, уявлень, поглядів, переконань, почуттів, які склалися в нашому суспільстві й становлять суспільну свідомість, та забезпечувати подолання окремими учнями шкідливих звичок і навичок, що сформувалися внаслідок помилок і недоліків виховання [1;2;3].

Аналіз наукових праць психологів, педагогів, лікарів з досліджуваної проблеми підвів нас до визначення чинників негативної поведінки школярів, що торкається усіх сфер їх соціального функціонування і проявляється вербальною і фізичною агресивністю, негативним ставленням до оточення, нездатністю прогнозувати результати своєї поведінки, слабкою емоційною прихильністю до близьких, низьким рівнем сформованості комунікативних навичок тощо [3;4]. Для фізичного та духовного здоров'я молодших школярів потенційні ризики мають сучасні комп'ютерні ігри, Інтернет, телевідеопродукція з демонструванням жахів, насильства, статевої розпусти. Усе це створює загрозу для соціального та духовного здоров'я молодших школярів.

В основі процесу формування превентивного виховання в школі повинна бути небайдужість до майбутнього життя школяра. І саме це забезпечує взаємини партнерства між усіма учасниками навчально-виховного процесу школи та повагу до особистості дитини. Процес формування превентивного виховного середовища вбачається нами в узгодженій педагогічній активності, спрямованій на актуалізацію соціально значущих цінностей і потреб особистості та дезактуалізацію у свідомості дітей і учнівської молоді цінностей і потреб асоціального характеру. Формуючи превентивне виховне середовище ЗНЗ, педагоги мають враховувати цілі педагогічні (навчального закладу як педагогічної системи) і непедагогічні (тобто цілі самих дітей) та об'єднувати зусилля всіх учасників навчально-виховного процесу — педагогів, батьків, учнів, громади. Основою формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу є педагогічні дії з вивчення, добору, моделювання та використання потенціалів середовища життєдіяльності дитини, обмеження впливу його негативних та посилення позитивних факторів.

Здійснивши аналіз педагогічних досліджень [3,4,7] нами виявлено, що превентивна виховна діяльність у загальноосвітньому навчальному закладі в умовах соціокультурного середовища передбачає партнерську взаємодію служб у справах дітей, кримінальної міліції, закладів освіти, культури, охорони здоров'я, спорту, громадських організацій та координацію їхніх зусиль щодо вирішення проблем фізичного, психічного, морального, соціального і духовного розвитку дітей; забезпечення умов попередження девіантної поведінки дітей та підлітків, досягнення неперервності та єдності підходів у роботі із цією цільовою групою.

Це досягається превентивною виховною діяльністю і забезпечується системою правового, психолого - педагогічного, соціально - медичного, освітнього та організаційного змісту діяльності ЗНЗ, спрямованого на формування позитивних соціальних установок у молодших школярів, запобігання вживанню психоактивних речовин серед школярів, формуванню навичок безконфліктних відносин в учнівському колективі. Велике значення у формуванні превентивного виховання у початковій школі має розуміння усіма учасниками освітнього середовища ЗНЗ базових принципів формування позитивних моделей поведінки молодших школярів в умовах превентивного виховного середовища, а саме: комплексність, системність, безперервність та практична цілеспрямованість, превентивність, гуманізація взаємин, урахування вікових, індивідуальних особливостей дітей, їхніх інтересів і потреб, діалогова взаємодія та свобода вибору, соціальне партнерство. Стрижнем успішного формування превентивного виховного середовища є партнерська взаємодія, що є дієвим засобом взаємного підвищення виховного потенціалу ЗНЗ і його партнерів: сімей, громадських організацій і закладів та установ системи державної підтримки людини (органи правопорядку, заклади охорони здоров'я, соціальні служби тощо).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи зазначені аспекти робимо висновок, що головним осередком превентивної виховної діяльності є загальноосвітній навчальний заклад як простір спільного буття педагогів, школярів і батьківської громади, в основі якого є утвердження самоцінності дитини, максимального забезпечення її інтересів, ставлення до школярів як стратегічних партнерів, де реалізуються перспективні технології соціального захисту, педагогічної підтримки, соціального, психологічного,медичного супроводу дітей з різними життєвими проблемами. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вироблення нової філософії виховання, підвищення наукового рівня теорії, методології та педагогічної технології превентивного виховання, вдосконалення традиційних і нетрадиційних форм і методів виховання, визначення шляхів посилення

педагогічної майстерності у здійсненні превентивної роботи, побудові нових стратегій даного напряму виховання.

Список використаних джерел

1. Виховна система загальноосвітнього навчального закладу: контури розвитку / [авт.-уклад.: В. І.Кириченко]. - Т.: Тернограф, 2013- 384 с.
2. Козубовська І. В**.** Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей в процесі професійно-педагогічного спілкування / І. В.Козубовська, Г. В.Товканець – Ужгород,1998. – 195 с.
3. Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів /Л.І.Нечволод.- Харків: ПП «Торсінг плюс», 2011.–768 с.
4. Оржеховська В**.** М. Превентивна педагогіка: навч. пос. / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. - : Київ: ТОВ «Інтерпрінт», 2006. - 284 с.
5. Превентивне виховання учнівської молоді: інноваційні технології / Т. Д. Дем'янюк [та ін.] - Рівне «Волинські обереги», 2006. - 292 с.
6. Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. / О. О.Єжова та ін.; за заг. ред. В. М. Оржеховської - Кіровоград: Імекс, 2014. - 171 с.

Статья посвящена проблеме формирования превентивной воспитательной среды общеобразовательного учебного заведения. Обосновано содержание превентивной воспитательной среды в основе которой лежат задачи предупреждения негативных проявлений в поведении ученика, сохранения и укрепления его здоровья, оказания педагогической поддержки и помощи в преодолении жизненных трудностей. В статье представлены технологии моделирования воспитательной системы профилактики негативных проявлений в поведении младших школьников.

Ключевые слова: *общеобразовательное учебное заведение, профилактика асоциальных проявлений, здоровый образ жизни, ответственность, личностно ориентированный гуманистические подходы к личности, воспитательная система школы.*

The article deals with the problem of forming a preventive educational environment of an educational institution. Grounded content of preventive educational environment, which is based on the task of preventing negative effects on student behavior, maintaining and improving their health, providing educational support and assistance in overcoming life's difficulties. The article presents the educational simulation technology system for the prevention of negative manifestations in the behavior of younger schoolchildren.

The process of formation of preventive educational environment is of a coherent pedagogical activity, aimed at the actualization of socially important values and needs of the individual and getactualsize in the minds of children and youth the values and needs of the anti-social nature. Preventive educational activities in secondary school in terms of sociocultural environment provides the partnership services for children, institutions of education, culture, health, sports, public organizations and coordinating their efforts to address issues of physical, mental, moral, social and spiritual development of children. Basic principles of formation of positive models of behavior of younger schoolboys in the conditions of preventive educational environment are the complexity, consistency, continuity and practical commitment, prevention, humanization of relations, taking into account age, individual characteristics of children, their interests and needs, dialog interaction, and freedom of choice, social partnership. The core of the successful development of a preventive educational environment is partnership that is an effective means of mutual improvement of the educational potential of the school and its partners: families, community organizations and institutions of the system of state support.

Key words*: secondary schools, prevention of anti-social manifestations, healthy lifestyle, responsibility, and personality oriented humanistic approach to personality, school educational system.*

УДК 372.881.116.12

Хома Ольга Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

РОЛЬ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ВИХОВАННІ ГУМАННОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкривається роль уроків літературного читання у вихованні гуманної особистості. Сьогодні змінюється філософія початкової освіти, значить і пріоритети у навчанні української мови та літературного читання. В цьому важливість дослідження. За оновленими програмами з літературного читання частково доповнено перелік творів для опрацювання на уроці. Актуальним залишається проблема виховання гуманної особистості засобом художнього слова. Проаналізовано зміст окремих текстів діючих підручників з літературного читання, їх виховне значення.

Ключові слова: *початкова освіта, літературне читання, гуманізм, гуманні якості, художній твір.*

Постановка проблеми. У період розбудови Української держави постає завдання сформувати національно свідому особистість, справжнього громадянина України. Виховання починається із засвоєння молодшими школярами духовних надбань своєї нації, оволодіння культурою народу, пізнання його

самобутнього національного характеру. Складовою у цьому процесі є гуманістична спрямованість навчально-виховної діяльності початкової школи, уроків літературного читання зокрема. Сьогодні змінюється філософія початкової освіти, значить, і пріоритети у навчанні української мови та літературного читання. Постає важливе завдання: як засобом художнього слова виховати добру, відверту, чесну людину.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За педагогічним словником [1, с.76], гуманізм (від лат. humanus – людський, людяний). Система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність. Гуманізація освіти – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотвірної функції [1, с.76].

Проблема гуманістичного виховання дітей у центрі дослідження низки науковців (Ш. Амонашвілі, І. Бех, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). Гуманістичному вихованню учнів молодшого шкільного віку присвячені дослідження І. Тадєєвої (виховання в учнів молодших класів гуманних якостей в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу), Н. Хомич (формування гуманних взаємостосунків дітей шестирічного віку під час ігор-драматизацій) та ін. За дослідженням І. Тадєєвої, практика виховання гуманних якостей в учнів початкових класів дозволяє констатувати наявність низки суперечностей: між суспільною необхідністю виховання гуманних якостей особистості і недостатньою теоретичною розробленістю змісту виховання гуманності, відсутністю системи засобів і механізмів формування гуманних якостей особистості; між завданнями гуманістичного виховання і відсутністю ефективних рекомендацій учителям щодо формування гуманних якостей учнів початкової школи; між віковими особливостями дітей молодшого шкільного віку та недостатнім використанням можливостей для практичного втілення гуманістичних ідей, недостатнім формуванням гуманістичних мотивів та емоційної сфери учнів, організації їх гуманної діяльності; між сконцентрованістю у гуманітарній освіті знань, які розкривають узагальнений та науково осмислений соціальний досвід як всього людства, так і окремих людей та недостатнім використанням потенціалу предметів гуманітарного циклу з метою виховання гуманних якостей особистості; між виховним характером навчання і недостатнім використанням виховного потенціалу методів навчання [7, с.1].

Сьогодні діє новий Державний стандарт початкової загальної освіти, навчальні програми, доповнилася змістова лінія «Коло читання» з предмету «Літературне читання», що вимагає досліджень щодо їх пізнавального і виховного значення.

Мета статті – розкрити можливості уроків літературного читання у вихованні гуманної особистості (на основі художніх текстів для учнів 2 класу).

Результати дослідження. Підручники з літературного читання для початкових класів насичені художніми текстами, які знайомлять учнів з навколишнім світом, патріотичними вчинками людей, сприяють вихованню морально-емоційної культури, доброї, щирої, доброзичливої людини. За оновленою програмою з літературного читання коло читання доповнюється творчістю низки сучасних письменників, серед імен такі: О. Кочубей, О. Дерманський, А. Качан та інші.

Вибір змісту кола читання підручників «Літературне читання», методика робота над текстами, їх виховні можливості містяться у наукових розвідках В. Науменко, О. Савченко. Аналіз творів для читання у підручниках показав, що у виборі текстів авторами дотримується тематично-жанровий та естетичний принципи. У творах з літературного читання передано ідеї любові до рідної України, рідного слова, національної й особистої гідності, шанування родинних зв'язків, формування працелюбності, взаємодопомоги і самодисципліни, потреби здобувати знання, ставлення до свого життя і життя інших людей. Вони увібрали в себе духовні досягнення свого народу та кращі здобутки інших народів світу.

У посібнику «Методика читання у початкових класах» О. Савченко [6] акцентує увагу на важливості читання як предмета, формулює його мету. Метою початкового курсу «Літературне читання» є формування у молодших школярів першооснов читацької культури, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості засобами художнього слова. Читання рідною мовою є потужним засобом виховного і розвивального впливу на особистість дитини. Воно прилучає молодших школярів до скарбниці духовності і культури, літературних надбань українського народу й народів світу, сприяє моральному, етичному та естетичному розвитку. Поряд із цим на всіх уроках читання відбувається систематична, комплексна робота з формування в учнів усіх складових повноцінної читацької навички, уміння працювати з текстом, з розвитку зв'язного мовлення [6, с.5]. Серед завдань навчальною програмою визначено «ознайомлення учнів з дитячою літературою різної тематики і жанрів; формування у дітей соціальних, морально-етичних цінностей через художні образи літературних творів» [2, с.71]. Художній твір розглядається як витвір мистецтва, що змінює його сприйняття. Музика, живопис, мистецтво слова є джерелом формування емоційно-естетичної культури, гуманного ставлення до навколишнього світу, засобом розвитку гармонії та краси.

У дітей цього віку досвід міжособистісних стосунків обмежений вузьким колом зв'язків з навколишнім світом. Читання художніх творів, у яких розкривається внутрішній світ переживань, думок, мрій людини, розширює життєвий досвід, сприяє усвідомленню ними цінностей, норм поведінки, які підтримуються суспільством. Осмислення змісту багатьох творів, у яких описано почуття і вчинки дійових осіб, викликає в учнів глибоке співпереживання, що є своєрідним особистісним засобом освоєння дійсності, дозволяє їм зрозуміти внутрішній світ інших людей.

За навчальною програмою [2, с.73] коло читання молодших школярів охоплює твори різних родів і жанрів із кращих надбань української і зарубіжної

літератури. Серед них: твори усної народної творчості – загадки, скоромовки, прислів'я, приказки, ігровий фольклор, казки, легенди, міфи; поезії, оповідання, гумористичні твори, науково-художня література.

У процесі опрацювання текстів різних жанрів на уроках класного і позакласного читання створюються передумови для формування самостійної читацької діяльності, літературного розвитку школярів, стимулювання елементарної творчості на основі прочитаного, розгляду вчинків персонажів. Читаючи, учні збагачують, уточнюють, активізують свій словник, у них формуються світоглядні уявлення. Крім того, вони висловлюють своє ставлення до вчинків дітей, тварин (у байках). Художній твір стимулює їх до міркування, до розуміння понять «добро» і «зло». Ключова роль у цьому процесі належить учителю.

Розглянемо окремі твори, їх ідейне спрямування за підручниками «Літературне читання» [3, 5] для учнів 2 класу. Зміст підручника чітко структурований. Розділ «В рідній школі – рідне слово» (автор О. Савченко) містить поезії, оповідання про взаємостосунки учнів у школі, серед них: «Школа» Дмитра Павлички, «Хто чого вчиться» Володимира Фетисова, «У лісовій музичній школі» Степана Жупанина, «Кордон» Лариси Вахніної та інші. Окрім формування читацької навички, твори цього циклу виховують повагу до рідної школи,почуття відповідальності за свої вчинки, розкривають секрети справжньої дружби в колективі, поваги до товариша. Логічним продовженням його є художні тексти другого розділу «Розвивайся, звеселяйся, моя рідна мово», який починається колисковою. Колискова пісня – наче солодка материна мова налаштовує читача на позитивні емоції, повагу до родини. Українська дитяча пісенька «Добрий вечір, зайчику» розкриває красу українського слова, пестливі слова формують культуру спілкування між дітьми і ставлення до молодших за себе («зайчик», «правдонька», «хатинонька», «лисонька»). Творами цього розділу в учнів виховується любов до рідної України, до свого національного фольклору, почуття любові до найдорожчої людини, бажання дарувати їй радість. Українські народні казки мотивують молодших школярів до сумлінної праці, вчать жити у суспільстві за певними моральними законами, виховують повагу до людей праці і зневагу до ледарів, почуття дружби, товариськості.

Підручник «Літературне читання» (автор В. Науменко) відкривається розділом «З народного джерела», в якому йде мова про звичаї і традиції українського народу, стосунки між людиною і природою, між дітьми. Пізнавальним матеріалом для учнів є «Скринька усної народної творчості»: скринька пісень-небилиць, скринька пісень-забавлянок, пісень-закличок, – в яких природа живе своїм життям, надихає людину на добро. Вивчаючи фольклор, учні знайомляться з віршами, творами малих форм Олени Пчілки, Марійки Підгірянки та інші. Читаючи авторські загадки, скоромовки, забавлянки, варто навчити учнів порівнювати їх з народними, і на основі цього складати власні.

Цінним матеріалом для спонукання молодших школярів до міркування є вміщені в підручниках твори В. Сухомлинського. Це високохудожні тексти про людську мудрість і скромність, гуманність і доброту, життєрадісність і працьовитість. Протиставлення між добрими і поганими вчинками заставляють молодшого школяра міркувати і побачити красу добрих людських діянь. На уроках читання поряд із слуханням творів (казок, оповідань, легенд та ін.) важливо, щоб діти чули живу думку самого педагога, час від часу зачитували цитати із творів. Подаємо окремі з них за оповіданнями В. Сухомлинського.

1.«А небо грало, трепетало, дихало, як жива істота» («Я хочу сказати своє слово»).

2. «І пташка буде щаслива, бо вона вдома, на Батьківщині. Бо Батьківщина – це найдорожче для нас» («Верба – мов дівчина золотокоса»).

3. «Оля таки врятувала метелика, дала Сергійкові. Потім хлопчик підкинув його – й метелик полетів собі до кущів» («У привокзальному садку»).

Підручники містять тексти під рубрикою «Добрий вчинок», що дають учням можливість міркувати :«І чого поганим бути легко, а хорошим – важко?» (оповідання «Руденький» Всеволода Нестайка). Оповідання, запропоновані для читання, мають на меті: викликати в учнів бажання брати краще з літературних джерел для самовиховання; розширити уявлення дітей про добрі і погані вчинки; вчити аналізувати та оцінювати поведінку дійових осіб; викликати бажання наслідувати добрі справи своїх друзів; виховувати чуйність, доброту, любов до оточуючого світу.

Виключної цінності набувають твори про природу, її рослинний і тваринний світ. Звертаючись до художнього образу природи, вчителю необхідно знайти найголовніше, щоб підкреслити залежність людини від неї. Екологізувати дитячу свідомість − це не означає використовувати художній твір як матеріал до повчання: роби так, а не інакше. Учні повинні відчути, що художній образ природи – це не малюнок чи ілюстрація, а відчуття радості життя, своєї єдності з природою, заклик до її збереження.

Тихесенько вітер віє,
степи, лани мріють,
між ярами, над ставами
верби зеленіють (Т.Шевченко).

Прошу вас, із берези
Ви соку не точіть,
Ви краще їй сестричку
Зелену посадіть (Любов Забашта)

Ти ялинку посади,
А тоді рубай, ледащо! (Олександр Олесь)

Окремі твори про природу персоніфіковані, що дає можливість учням зрозуміти ті процеси, які відбуваються в живому екосвіті: «Баба Віхола ішла, велетенський міх несла», «Котики вербові жмурять жовті вічка», «Сонце усміхається в зеленому вінку» (автор Анатолій Камінчук) та інші.

Опрацьовуючи тексти різних жанрів, необхідно виховувати в учнів увагу до художнього слова, навчати розуміти художній текст. З цією метою, варто використовувати різні прийоми літературного читання. В. Науменко пропонує такі: читання тексту під «лінгвістичним мікроскопом», «стилістичний

експеримент», спостереження за морфологічним складом, синтаксичним ладом, визначення настрою твору, уявлення описаних картин, словесне їх малювання, зіставлення художніх образів, художніх засобів [4, с.14].

Оскільки читання розглядається як комунікативний зв'язок між автором тексту і читачем, то особливу увагу слід приділяти завданням, що пропонуються учням у зв'язку з прочитаним. Якщо на уроці ставиться мета – розкрити красу добрих вчинків, спонукати учнів до них, – то вона реалізується в завданнях:

−Що спільного (відмінного) у вчинках героїв твору?

−Який вчинок ти засуджуєш?

−Які слова у тексті підкреслюють переживання людини?

−Як ти ставишся до прочитаного тексту?

−Які риси характеру персонажа тобі подобаються?

−Що ти порадив би персонажу твору?

−Що ти змінив би у цьому тексті?

Вважаємо, що вивчення окремих епічних поезій дає можливості для міркування щодо вчинків людей крізь призму вчинків тварин. Серед них: «Півень-горлопан», «Слухала Лисичка Солов'я» Івана Світличного, в яких позитивні якості персонажів порівнюються з негативними. Одна із чеснот – милосердність та її складові (терпеливість, чесність) протиставляються жорстокості, брехливості, брутальності, хвалькуватості. Методика передбачає детальний аналіз персонажів твору, узагальнення їх вчинків. Учителю необхідно в умовах уроку читання, не порушуючи його основного призначення у виконанні навчальних та розвивальних цілей, знайти і приділити більше уваги розкриттю гуманістичних уявлень і понять чи їх протилежностей.

Хибною є думка про те, що виховання гуманності в учнів на уроках літературного читання здійснюється тільки у процесі вивчення окремих творів. Художній текст містить у собі великі можливості для комплексного, різнобічного виховання – національно-патріотичного, морального, розумового та інш. Вчителю необхідно продумати художній, структурний, пообразний його аналізи. Варто навчити учнів вести діалог з автором твору на основі тексту, формувати вміння самостійно відкривати і засвоювати його цінності, трансформувати їх у міркування про зміст життя людини.

Своєрідним кодексом моралі є прислів'я і приказки, яких є чимало в підручниках для читання. Серед них:

Легко сказати, а важче зробити.

Гостре словечко ранить сердечко.

З добрим дружись, а лихих стережись.

Бджола мала, а й та працює.

Проте рекомендуємо вчителю і такі, які пов'язані з певними прикметами, традиціями українського народу. Серед них:

На Теплого Олекси щука лід хвостом розбиває.

Зійшов у березні сніжок – берись за плужок.

Яр-весна – наш отець і мати: хто не посіє, не буде збирати. Як терен квітнем забіліє – селянин ячмінь сіє.

Весняний день рік годує.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами розглянуто окремі аспекти виховання почуття гуманності на уроках літературного читання в другому класі. Цьому сприяють художні твори різної тематики і жанрів.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні етапів роботи над художнім текстом.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997.–374 с.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1− 4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
3. Науменко В. О. Літературне читання: підручник. для 2 класу / Віра Науменко. – К.: Генеза, 2012. – 160с.
4. Науменко В. О. Літературне читання. Робота з художнім твором у 2 класі / Віра Науменко // Учитель початкової школи. – №2. – 2013. – С.11-14.
5. Савченко О. Я. Літературне читання: підручник. для 2 класу / Олександра Савченко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 160 с.
6. Савченко О. Я. Методики читання у початкових класах / Олександра Савченко. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
7. Тадєєва І. М. Виховання в учнів молодших класів гуманних якостей в процесі вивчення предметів гуманітарного циклу / Ірина Тадєєва. – Автореф.дис….канд. пед. н.: 13.00.07. –Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – 2004. – 21 с.
8. Навчальні програми для початкової школи [Електронний варіант] Режим доступу: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html

В статье раскрывается роль уроков литературного чтения в воспитании гуманной личности. Сегодня меняется философия начального образования, значит, и приоритеты в обучении украинского языка и литературного чтения. В этом важность исследования. По обновленным программам по литературному чтению частично дополнен перечень произведений для изучения на уроке. Актуальной остается проблема воспитания гуманной личности средством художественного слова. Проанализировано содержание отдельных текстов действующих учебников, их воспитательное значение.

Ключевые слова: *начальное образование, литературное чтение, гумманизм, гуманные качества, художественное произведение.*

The arcticle reveals the role of literary reading lessons in the upbringing of a humane personality.Today the philosophy of primaryeducation is changing, means and priorities in the teaching of the Ukrainian language and literary reading. It is the importance of studying.For updated programs, literary readings partially completed the list of works for studying in the classroom.

The actual problem is improving of a humane personality of artistic expression. Analyzed the plot of some texts of modern books and their main role. This is significance of the study.The author made an analysis of books of literary reading for pupils of the second form on the problem of humanistic improving. For example, pupil forms on poems, stories and on the beauty of Ukrainian word.

Humanistic education has important place. For that authors suggest literary texts under the heading «deeds of heroes». In the processing of texts of different genres on the lessons of the classroom and extra-curricular reading creats prerequisites for creating an independent reading activities, literary development of pupils, encouraging elementary art on reading base, consideration of the actions of the characters.

In process of reading pupils improve, clarify, stimulate their vocabulary, they form ideological representation. Besides, they express their attitude to the children`s, animal`s (in the fables) actions. Artwork stimulates them to thinking, to understanding of concepts «good» and «evil».

Key role in this process belongs to the teacher. Structural and semantic texts analyses direct pupil to conclusion formulation on understanding the moral laws of society. It is necessary to teach pupils to engage in dialogue with the author on the basis of the text, create the ability to independently access and internalize its values, to transform them into arguments about the meaning of human life. Modern lesson of literary reading gives a great opportunities for education of human personality.

***Keywords**: primary education, literary reading, humanism, humane qualities, artwork.*

УДК372.3.035.6:37

Черепаня Наталія Іванівна,
кандидат педагогічних наук,доцент,
Мукачівський державний університет

ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено аналізу педагогічного аспекту національного виховання дітей дошкільного віку. Автором висвітлено суть та особливості поняття «національне виховання», розглянуто реалізацію основних завдань, принципів, форм і методів виховання у національній системі освіти у ряді основних пріоритетних напрямів розвитку національного виховання дітей дошкільного віку.

***Ключові слова:** національне виховання,національна система виховання, патріотизм,національна свідомість,сімейно-родинне виховання.*

Постановка проблеми. Відродження України неможливе без пробудження національної свідомості українського народу, насамперед молоді. Тому особливе занепокоєння нині викликає відсутність у більшості юнацтва усвідомлення себе як частини народу, співвіднесення своєї діяльності з інтересами нації. Зарадити справі може створення такої системи народної освіти, яка виховувала б національно свідомих громадян України.

Чому система виховання та освіти мусить бути саме національною? Наукові дослідження переконливо доводять, що дитина повинна знаходитись під постійним виховуючим впливом матеріальної і духовної культури свого народу. Це потрібно, найперше, для найповнішого розкриття природних схильностей дитини і розвитку її здібностей, виявлення її особливостей.

Кожний народ має право створювати і розвивати свою систему виховання, яка відповідає його характерним рисам. В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася система виховання, що ґрунтувалася на національних рисах і самобутності українського народу, але тривалий час вона нехтувалась і заборонялась.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Історичний огляд розвитку етнопедагогічних знань українського народу значно розширює і коло потенційних дослідників її проблем у різних контекстах, передусім, тих, що ґрунтуються на етнопедагогічних традиціях(О. Любар, В. Майборода, Н. Калениченко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, Д. Федоренко, М. Ярмаченко, Н. Лисенко та інші).

Мета статті (постановка проблеми) − розкрити сутність національного виховання і поділитися досвідом національного виховання дітей дошкільного віку засобами народознавства.

Результати досліджень.Нині, спираючись на глибинні національно-виховні традиції народу, поступово відроджується національна система виховання, яка враховує такі особливості сьогодення як відродження всіх сфер життя українського суспільства, процес розбудови української держави.

Не можливо уявити повноцінне суспільство, в якому не було б окреслено науково вивірених основних ідеологічних напрямків розвитку, котрі вели б суспільство до єдиної мети. Але ця ідея має бути не нав'язаною ззовні, а виробленою самим народом. Вона полягає у тому, що кожна нація, етнос у процесі розвитку виробили історично зумовлену ідеологію, яка своїм корінням сягає сивої давнини і ідеями якої пройняті всі сфери життєдіяльності народу.

Національне виховання - це історично зумовлена і створена самим народом сукупність ідеалів, поглядів,

переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь.

Корені національного виховання заглиблюються в далеку історію, яка є свідком появи перших принципів, підходів, форм і методів виховної роботи, утвердження пріоритетності етнопедагогіки і народознавства, родинного виховання і сімейних духовних цінностей, формування національної свідомості і духовності. [5]

Національна система виховання має бути спрямована на поглиблення і відтворення емоційно-естетичного, художньо-творчого та інтелектуального компоненту рідного народу, створення умов для розвитку і розквіту природних задатків і талантів кожного громадянина країни, формування духовного потенціалу найвищої цінності нації та держави.

«Національне виховання, - писала Софія Русова, - забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а значить, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдного поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів».

Національна система виховання створює всі умови для того, щоб розкривалися природні задатки, формувалися нахили, здібності, вироблялося творче, самобутнє світобачення кожної особистості, реалізовувався її творчий потенціал. Глибоке знання дітьми творчих умінь рідного народу, його творчої спадщини стимулює пробудження в них творчих задумів, поривань і практичну їх реалізацію. Тому система компонентів народної духовності, шляхи і засоби їх формування мають визначати сутність і зміст національної системи виховання. [3]

У процесі реалізації національного виховання формується така система основних компонентів духовного світу особистості як національний спосіб мислення, формування неповторної національної психології, етики, моралі, світогляду, національна свідомість та самосвідомість.

Розвиток особистості в дитинстві відбувається під впливом різних соціальних інститутів: сім'ї, школи, позашкільних установ, а також під впливом засобів масової інформації (друковані видання, радіо, телебачення) і живого, безпосереднього спілкування дитини з людьми що його оточують.

Сім'я є моделлю суспільства на конкретному історичному етапі розвитку, відображає його моральні та духовні особливості. Основи світобачення, розуміння навколишнього світу закладаються в дитині з перших днів її життя завдяки спілкуванню з батьками, близьким оточенням. Тому сімейно-родинне виховання є першоосновою формування життєвих цінностей дитини.

Родина є основою держави. Родина, рід, родовід, народ - такий шлях розвитку кожної людини, формування її національної свідомості й громадянської зрілості. Родинне виховання - це природна і постійно діюча ланка виховання, що обумовлює розвиток людини на всіх стадіях її життя. Тому у своїй виховній діяльності система освіти має спиратися на сім'ю, підвищувати її психолого-педагогічну культуру, активно впливати на взаємини між її членами [1].

Зміст освіти, форми і методи навчання та виховання в дошкільному закладі мають будуватися на засадах гуманізму, з урахуванням багатовікової історії народу на основі його національно-культурних особливостей і традицій, збагачених ідеалами та нормами загальнолюдських цінностей, інтернаціональними здобутками [3].

Головним змістом освіти повинно стати вивчення історії та життєвого досвіду рідного народу, що забезпечить найбільш суттєву для кожної особистості етнічну або культурну ідентифікацію, та дозволить людині відкрити для себе свою справжню природу, духовність, досвід буття і, можливо, подальшу долю. Певні традиції, обряди, звичаї, а також історичні події, героїв та цінності національної культури потрібно вивчати не відсторонено, а включаючи безпосередньо в життєдіяльність особистості. Цілі і завдання національної системи виховання досягаються насамперед через глибоке і всебічне оволодіння учнями змістом освіти, який має втілювати у собі національні та загальнолюдські цінності.

Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світових культур, загальнолюдськими надбаннями.

Реалізація основних завдань і принципів виховання у національній системі освіти здійснюється у ряді пріоритетних напрямів.

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

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

Моральне виховання - прищеплення й розвиток моральних почуттів, переконань і потреби поводити себе згідно з моральними нормами, що діють в суспільстві. Опанування духовною культурою людства, нації, найближчого соціального оточення. Наслідування кращих моральних зразків своєї родини, українського народу, загальнолюдських моральних цінностей.

Цілісний процес виховання передбачає художньо-естетичну освіченість і вихованість особистості. Виховуючи у молоді естетичні погляди, смаки, які

ґрунтуються на народній естетиці та на кращих надбаннях цивілізації, національне виховання передбачає вироблення умінь власноручно примножувати культурно-мистецьке надбання народу, відчувати й відтворювати прекрасне у повсякденному житті.

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

Фізичне виховання - утвердження здорового способу життя як невід'ємного елемента загальної культури особистості. Повноцінний фізичний розвиток особистості, формування її фізичних здібностей, зміцнення здоров'я, гармонія тіла і духа, людини і природи - основа фізичного виховання [5].

Екологічне виховання дітей та молоді передбачає формування екологічної культури особистості, усвідомлення себе частиною природи, відчуття відповідальності за неї як за національне багатство, основу життя на землі, залучення вихованців до активної екологічної діяльності, нетерпиме ставлення до тих, хто завдає шкоди природі. Розглянуті напрями виховання тісно взаємопов'язані, доповнюють один одного, мають самостійне і разом з тим, усі вони утворюють цілісну систему національного виховання.

В системі народної освіти національне виховання здійснюється з урахуванням пізнавальних можливостей та психологічно-вікових особливостей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Пояснюється це особливостями психології дітей, прикметою яких є здатність охоче пізнавати навколишній світ, нові знання, сприймати норми поведінки, виробляти власне світосприймання та світобачення. Саме тому основи національного виховання значною мірою закладаються в цей період життя та навчання [2].

Національне виховання має здійснюватись на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності і культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору. Головними складовими національного виховання є громадянське та патріотичне виховання.

Національне виховання в Українській державі має бути спрямоване на формування у молоді і дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин.

Зміст мети виховання має враховувати перспективи розвитку особистості і суспільства. Сучасна українська національна система виховання ґрунтується як на досягненнях рідного народу, його культурно-історичних традиціях, так і на кращих здобутках інших народів світу, ідеях і положеннях міжнародних документів Декларації прав людини (1947 р.). Конвенції про права дитини (1989 р.). Декларації про державний суверенітет України та ін.

Головна мета національного виховання на сучасному етапі - передання молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду й на основі цього формування особистих рис громадянина України (національної самосвідомості, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, фізичної, екологічної культури), розвиток індивідуальних здібностей і талантів. [3]

Особливу увагу необхідно зосередити на пріоритетних напрямках виховання, що складаються з фундаментальних основ притаманних українському народу, а також є загальнолюдськими цінностями:

— виховання фізично й морально здорової особистості, забезпечення необхідних умов для повної реалізації можливостей розвитку дитини;

— повноцінного психічного та духовного її становлення, формування навичок здорового способу життя;

— створення атмосфери емоційної захищеності, тепла, любові, взаєморозуміння, чуйності, доброзичливості, належних умов для засвоєння базових моральних цінностей та ідеалів, культурних традицій, етичних норм взаємин між близькими людьми і в суспільному оточенні, виховання культури поведінки;

— забезпечення духовної єдності поколінь, збереження родинних традицій, сімейних реліквій, вивчення родоводу, прилучення дітей до народних традицій, рідної мови, звичаїв, обрядів, виховання в них національної свідомості і самосвідомості;

— виховання поваги до законів, прав і свобод людини, розвиток громадянської і соціальної відповідальності;

— залучення дітей до світу знань, виховання поваги до науки, школи і вчителя, розвиток прагнення до освіти й творчого самовдосконалення;

— включення в спільну побутову та господарську діяльність, розвиток рис творчої працелюбної особистості, формування почуття власності та навичок господарювання;

— формування естетичних смаків і почуттів, уміння розрізняти прекрасне і потворне в мистецтві і житті, забезпечення умов для практичної творчої діяльності дітей;

— розвиток внутрішньої свободи, здатності до об'єктивної самооцінки і саморегуляції поведінки, почуття власної гідності, поваги до себе, відповідальності за свої вчинки, здатності до морального самовдосконалення.

Процес відродження української культури та національної школи в Україні активізував передових представників інтелігенції до робіт з широкою громадськістю з відродження народознавства, родинознавства, родинного календаря, української культури та народного мистецтва, традиційних народних

свят і обрядів, встановлення їх зв'язків з релігійними обрядами, що позитивно впливає на відродження української нації, духовно і морально збагачує український народ. Стрижнем усієї системи виховання в Україні є національна ідея, яка відіграє роль об'єднуючого, консолідуючого фактора у суспільному розвиткові, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, як громадянина своєї держави [1].

Процес державотворення в Україні потребує виховання підростаючого покоління на перспективу. «Але очевидно, - зазначає О. Вишневський, - через десять років життя до українця зовсім інші вимоги, ніж ті, які ставило донедавна і до яких наша виховна традиція пристосувалась». Тому розвиток напрямків національного виховання може змінюватись з плином часу, адже сучасний світ швидко змінюється і ми маємо визначити своє місце в ньому, зберігаючи традиції та самобутність нашого народу.

Безумовно, що зміцнити і розвинути демократичну процвітаючу державу можуть тільки ті люди, які люблять та поважають свій народ, свою Україну. При цьому вони повинні мати людську гідність, національну свідомість, знати історію і традиції своєї країни і вміти їх захищати, любити свою Батьківщину і свій народ. [4]

Сучасна національна система виховання покликана передати підростаючому поколінню все багатство генетичного коду народу: народний світогляд, мораль, естетика, психологія, національний характер і темперамент, самосвідомість, спосіб мислення, історія тощо. Саме ці складові зумовлюють специфічні особливості системи виховання кожного народу.

Національна система виховання, породжена історичним процесом і створена самим народом, зосереджує в собі родинні цінності, ідеї, погляди, переконання, традиції, звичаї, навчально-виховні заклади і осередки культури, які спрямовані на організацію життя підростаючого покоління, виховання його в дусі природничо-історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації. Система виховання ґрунтується на засадах родинного виховання, народної педагогіки, науково-педагогічної думки, що ввібрали в себе надбання національної виховної мудрості, досягнення світової культури.

Всі компоненти духовності українського народу, як і його матеріальної культури, становлять національні цінності, які є серцевиною освіти і виховання. Рідна народна і професійна культура, наука, духовність та кращі здобутки культур інших народів становлять основний національний та загальнолюдський зміст освіти і виховання підростаючих поколінь.

У вихованні почуття національної гідності велике значення має правдиве висвітлення історії культури та освіти народу, повернення до культурних надбань минулого, відкриття невідомих сторінок нашої спадщини [5].

Глибоке знання і практичне продовження традицій, звичаїв і обрядів створює той національний колорит, ту цілісну культурно-історичну життєдіяльність, національну самобутність, яка є могутнім стимулятором творчості народу, невичерпним джерелом його мистецької, культурної діяльності; оригінальним внеском народу в світову історію, у взаємозбагачення культур, духовності народів світу; фундаментальною природовідповідною основою виховання підростаючих поколінь, створення національної системи виховання. Характер виховання полягає у формуванні молодої людини як громадянина України незалежно від її етнічної приналежності. Національне виховання має суспільний характер. До нього причетні сім'я, найближче соціальне оточення - формальні й неформальні об'єднання, громадські організації, засоби масової інформації, заклади.

Висновки і перспективи подальших досліджень.У світлі вищевикладеного в умовах сьогодення проблема реалізації та впровадження національного виховання в Україні є найнеобхіднішим завданням для суспільства в цілому. Можна сказати, що країна, яка не має своєї самобутньої і неповторної системи виховання, національної ідеї, не має історичного майбутнього.

Освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності.

Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями.

Список використаних джерел

1. Білавич Г. Теоретичні засади формування етноісторичної компетенції дітей дошкільного віку / Г.Білавич, Б. Савчук // Етнопедагогічні засади українського дошкілля / За ред. проф. Н. Лисенко. - Івано-Франківськ: Плай, 2008. – 250 с
2. Скобальський О. Донаукові погляди українців на виховання дитини: етнопедагогічний аспект // Українська етнопедагогіка: історичний контекст / За ред. проф. Н. Лисенко. - Івано-Франківськ, 2005. – 186 с.
3. Українська етнопедагогіка: історичний контекст: Навчально-методичний посібник / За ред. проф. Н. Лисенко. -Івано-Франківськ, 2005. -134 с.
4. Щербакон В.С. Розвиток ментальності як необхідна умова суспільної активності особистості // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - Вип. 5. - Ч. 1. -Івано-Франківськ, 2000. – С. 126-129.
5. Якубенко В. Від народознавства - до свідомого патріотизму // Дошкільне виховання. - 2002. - №8. – С. 5-11.

В статье рассотрены суть и особенности понятия «национальное воспитание», рассмотрена реализация основных заданий, принципе, форм и методов воспитания в национальной системе образования в ряде основных приоритетных направлений развития национального воспитания.

***Ключевые слова**: национальное воспитание, национальная система воспитания, патриотиз, национальное сознание, семейное воспитание.*

Scientific studies clearly show that the child should be under constant nurturing influence of material and spiritual culture of its people. First, it is necessary to disclose the natural inclinations of the child and its abilities, identify its features..

The aim of the article is to reveal the essence of national education and share the experience of national education of preschool children by means of Ethnology.

The national education system, generated by a historical process created by the people, concentrating on family values, ideas, attitudes, beliefs, traditions, customs, educational institutions and cultural centers that focus on the organization of life of the younger generation, its education in the spirit of natural-historical development of material and spiritual culture of the nation. The system of education is based on the principles of family upbringin, public pedagogy, scientific and pedagogical thought that are absorbed in the heritage of the national educational wisdom, the achievements of world culture.

The national system of education should be aimed at deepening and reproducing of the emotional and aesthetic, artistic, creative and intellectual component of the native people, to create conditions for the development and flourishing of the natural instincts and talents of every citizen of the country, the formation of spiritual potential of the highest values of the nation and the state.

The main purpose of national education at the present stage is to transfer to the younger generation of social experience, wealth of spiritual culture of the people, its national mentality, identity and worldview based on the formation of personality traits of the citizen of Ukraine, development of individual abilities and talents.

As stated above, in modern conditions the problem of implementation and introduction of national education in Ukraine is a necessary task for society as a whole. We can say that a country that does not have its original and unique system of education, the national idea has no historical future.

The essence and peculiarities of the concept "national education" have been highlighted, the implementation of the basic tasks, principles, forms and methods of education in the national education system in a number of major priority directions of national education development have been examined.

***Key words:** national education, national system of education, patriotism, national consciousness, family education.*

УДК 378.016: 37.013

Швардак Маріанна Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

АКАДЕМІЧНА ЛЕКЦІЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

У статті окреслено особливості сучасної академічної лекції в системі професійної підготовки фахівця, розкрито ретроспективу даної форми організації навчання у вищій школі, подано класифікацію та загальну характеристику найбільш поширених нетрадиційних видів лекції, визначено їх доцільність та результативність під час застосування в освітньому процесі ВНЗ.

***Ключові слова:** академічна лекція, лектор, вища школа, професійна підготовка, нетрадиційні види.*

Постановка проблеми. Відомий російський письменник Антон Чехов, пригадуючи лекції свого викладача, професора Г. А. Захар´їна, писав: «Вийшли лекції Захар´їна. Я купив і прочитав... Але, на жаль, є лібрето, але немає опери, немає тієї музики, яку я слухав, коли був студентом. Є лібрето, але нема опери, музики». Так яскраво письменник визначив значимість провідної форми організації навчання у вищій школі – академічної лекції. Однак, сьогодні науковці дедалі частіше вказують на певну неефективність цієї форми навчання. Тож є нагальна необхідність з'ясувати, що сталося з лекцією в умовах сьогодення і яких видозмін вона потребує.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми викладання лекцій у вищих навчальних закладах досліджені багатьма сучасними вченими, серед яких Л. Г. Кайдалова, О. В. Михайличенко, Л. Ф. Панченко, О. О. Тележкіна, В. П. Черних та ін.

Мета статті – з'ясувати особливості сучасної академічної лекції та визначити модернізовані її види.

Результати дослідження. У процесі дослідження нами з'ясовано, що лекція з'явилася ще у Стародавній Греції, набула розвитку в епоху Середньовіччя, коли до освіти почали залучати широкі верстви населення. Відомо, що джерел інформації, тобто книг, було на той час обмаль і педагог, який мав доступ до літератури, систематизував інформацію у вигляді писаних текстів і на заняттях читав та диктував цей матеріал студентам. Тобто реалізувалася пряма і буквальна функція лекції – читання і диктування. Адже відомо, що лекція з латинського перекладається як читання. Тобто лекція перебувала на докнижній стадії розвитку.

У XV столітті Йоган Гутенберг здійснив винахід друкарства – книги почали друкувати і вони стали доступними. Пряма функція лекції, тобто читання, відійшла на другий план. Лектор уже пояснював систематизовану інформацію і задиктовував основні положення лекції. Це книжний етап розвитку лекції [2,

с.18].

У XXI столітті студенти мають широкі можливості по-новому здійснювати обробку інформації завдяки наявним комп'ютерним технологіям, сучасним гаджетам. Сьогодні студент при бажанні за лічені хвилини знайде необхідну йому інформацію, використовуючи ресурси глобальної мережі Інтернет, в тому числі і дієве вже на сьогодні Віртуальне навчальне середовище Мукачівського державного університету. Тобто інформація перестала бути дефіцитом. Так лекція вступила в наступну стадію розвитку – посткнижну [2, с.17-18].

Відповідно, за таких умов лекція неминуче має зазнати змін.

Вільний доступ до навчальної інформації не дозволяє лекторам ВНЗ повсюдно використовувати прийоми Середньовіччя, тобто читати і диктувати; не дозволяє повною мірою використовувати і модель попередніх століть – подачу викладачем навчальної інформації, її конспектування, репродуктивне відтворення на семінарських заняттях.

Тобто, назріли об'єктивні причини для організації нової форми лекції, при якій важлива традиційна функція – потреба у конспектуванні відходить на другий план. Стає очевидним, що конспектування перешкоджає сприйняттю інформації, оскільки якісно виконувати дві роботи одночасно – неможливо. Доречно згадати у цьому плані Віктора Шаталова, під час пояснення матеріалу його учні не писали. У багатьох зарубіжних ВНЗ студент отримує готові тексти лекції і користується ними на занятті. Вивільнений час від конспектування – витрачає на осмислення навчального матеріалу.

Тож, яка вона, сучасна лекція? В умовах сьогодення ми по-новому трактуємо поняття «лекція». Вона є активною, а не пасивною формою навчання, в якій студент, відповідно, є активним учасником освітнього процесу, критично і творчо сприймає великий обсяг інформації, не обмежуючись механічним конспектуванням її змісту [4, с.5].

У процесі аналізу науково-педагогічної літератури, ми дійшли висновку, сучасна лекція у вищому навчальному закладі – це не тільки засіб повідомлення лектором наукової та навчальної інформації, а й процес посилення мотивації навчання, активізації розумової діяльності, організація самостійної роботи студентів, спонукання до постійного оновлення та вдосконалення набутого досвіду [1, с.484].

Відповідно до вищесказаного, і для уникнення подібних ситуацій постає потреба у реалізації нетрадиційних видів лекції, які дадуть можливість активізувати та інтенсифікувати діяльність студентів на лекції.

Тож розглянемо найпоширеніші види нетрадиційних лекцій.

Проблемна лекція належить до активних форм навчання. На відміну від інформаційної лекції, на якій студенти отримують готову інформацію, яку необхідно запам'ятати, на проблемній лекції нове подається як невідоме, яке необхідно «відкрити». Викладач, створивши проблемну ситуацію, спонукає студентів до пошуків її розв'язання, крок за кроком підводячи до цілі. В умові створеної проблемної ситуації є суперечності, які потрібно знайти і розв'язати.

Такий вид лекцій включає два етапи: 1) мозкову атаку; 2) селекцію ідей. Мозкова атака передбачає генерацію ідей без критики, колективне розв'язання проблеми. На дошці записуються всі запропоновані ідеї. Після цього викладач разом із студентами обговорює критерії їх відбору. Ретельно опрацьовується кожна ідея, кожен варіант розв'язання проблеми, обґрунтовується прийняття чи відкидання ідеї.

Ефективність засвоєння інформації, здобутої шляхом мозкової атаки, значно вища, ніж тоді, коли її подає викладач у готовому вигляді. Матеріал, здобутий таким шляхом, не тільки ефективно засвоюється, а й тривалий час зберігається в пам'яті [3].

Інтерактивна лекція дозволяє поєднати керуючу роль викладача з високою активністю студентів на основі використання сучасних інтерактивних технологій. На відміну від традиційної, інтерактивна лекція зводить до мінімуму монолог викладача, а надає перевагу діалогу лектора і студентів, під час якого студенти поступово набувають необхідних знань. Інтерактивна лекція має не суто інформаційний характер, а здебільшого проблемний і пошуковий. При цьому змінюється роль викладача: він не тільки викладає матеріал, але створює систему нової інформації і знань студентів шляхом активізації самостійної роботи студентів. Лектор ставить проблему перед студентами і особисто допомагає їм самостійно працювати в напрямку її розв'язання, консультує в поетапному пошуку рішення.

Перевагами інтерактивної лекції є можливість опрацювання великого масиву інформації, налагодження оперативного зворотного зв'язку зі студентами, інтенсифікації педагогічної праці, мобілізація мислення, знань та умінь студента, реалізація інтерактивних методів навчання, досягнення високих результатів навчальної діяльності [5, с.28].

Лекція-провокація. Розроблена для розвитку у студентів вміння оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виокремлювати недостовірну або неточну інформацію.

Після оголошення теми викладач повідомляє, що в лекції буде допущена певна кількість помилок різного типу – змістових, методичних тощо. Попередньо викладач занотовує перелік цих помилок. Наприкінці заняття вони повинні вказати на ці помилки, порівняти з переліком викладача, а далі разом з ним чи самостійно знайти правильні рішення. На це викладач залишає 10-15 хв.

Під час лекції створюються умови, за яких студенти змушені активно працювати: слід не просто запам'ятати інформацію, а проаналізувати та оцінити її. Важливим є й особистісний момент: цікаво знайти у викладача помилку і разом з тим перевірити себе: чи можу я це зробити? Таким чином, виникає своєрідний азарт, який активізує пізнавальну діяльність студентів [3].

Бінарна лекція. В цій лекції навчальний матеріал проблемного змісту подається студентам в живому

діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою. Тут моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичної моделі з різних позицій двома спеціалістами, наприклад, теоретиком і практиком, прихильником або противником тої чи іншої точки зору і т.п.

Така лекція доцільна, коли, наприклад, існують різні підходи до вирішення проблемних питань і кожний з викладачів відстоює власні позиції, або для здійснення міжпредметних зв'язків, коли одна проблема стає інтегрованою для викладачів різних кафедр. У діалогу викладачів та аудиторії ставиться проблема й аналізується проблемна ситуація, висуваються та заперечуються гіпотези, розв'язуються протиріччя і знаходяться рішення. Конфліктність у лекції проявляється в незвичайності як самої форми, так і структури подання матеріалу, який будується на зіткненні протилежних точок зору, на поєднанні теорії й практики.

Бінарна лекція є ефективною формою навчання, близькою до інтелектуальної гри. Висока активність викладачів викликає відповідну розумову й поведінкову реакцію студентів. Останні дістають уявлення про способи ведення діалогу, а також беруть безпосередню участь у ньому. Все це забезпечує досягнення мети навчання й виховання, формує в студентів пізнавальні мотиви, активізує їх розумову діяльність [4, с.13].

Лекція-конференція. Проводиться за схемою наукових конференцій. Складається із заздалегідь поставленої проблеми і системи доповідей по кожному питанню, що висвітлює проблему. При цьому виступ готується як логічно закінчений текст, який є результатом самостійної роботи студента. Функція викладача полягає у керуванні підготовкою таких доповідей. Під час лекції викладач може дещо узагальнити матеріал, допомогти "лектору-початківцю" з числа студентів, якщо йому не зовсім вдається відповісти на запитання аудиторії. Такий вид лекцій, з одного боку, значно підвищує роль самопідготовки, з іншого – дозволяє виявляти резерви науково-педагогічних кадрів.

Лекція – «прес-конференція». Викладач оголошує тему лекції і просить студентів впродовж 2-3 хвилин подати у письмовій формі питання, які їх найбільш цікавлять. Сама лекція будується не як відповідь на кожне задане питання, а у вигляді чіткого розкриття теми, в процесі якого формулюються відповідні відповіді. На завершення лекції викладач проводить підсумкову оцінку запитань як відображення знань та інтересів слухачів [3].

Лекція-візуалізація. Забезпечує перетворення усної інформації у візуальну форму технічними засобами навчання. Лектор широко використовує такі форми наочності, які є носіями змістовної інформації (слайди, плівки, планшети, креслення, малюнки, схеми і т.д.). Для даного виду занять характерно широке використання так званих "опорних сигналів", коли вся інформація кодується у вигляді певних символів, знаків, а далі викладач коментує їх функціональні й системні взаємозв'язки.

Ця форма лекції передбачає перекодування текстової інформації в графічну. В її основу покладено принцип наочності. Таке викладання поглиблює розуміння проблеми, теми, привчає студентів користуватися різними знаковими системами. Умовою успішної підготовки лекції-візуалізації є наявність комплекту технічних засобів навчання.

При традиційних формах лекції сприймається переважно усна мова викладача, студенти засвоюють близько 15% поданої інформації. Лекція-візуалізація дає можливість використовувати крім слухового аналізатора ще й зоровий, спиратися на образне мислення, в результаті чого засвоюється до 65% інформації. Викладач у даному випадку виступає в ролі коментатора.

Лекція-візуалізація найефективніше може бути використана при викладанні узагальнюючих та абстрактних тем, які важко сприймаються в традиційних формах, а також на початку навчання – для підвищення зацікавленості студентів даною дисципліною.

Лекція-екскурсія. Досить нетрадиційний вид лекції, оскільки проводиться не у звичній для всіх аудиторії, а передбачає виїзд безпосередньо на виставки, в музеї тощо. Сама обстановка стає своєрідною наочністю, яку неможливо відтворити в умовах навчального закладу [3].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зрозуміло, що будь-яка класифікація є достатньо умовною, тож тільки від самого викладача залежить, які форми і методи роботи обрати під час лекції. Це певною мірою залежить і від досвідченості лектора, і від рівня його методичної підготовленості, іноді, навіть, від сміливості, адже не так вже і просто відійти від усталених, випробуваних шляхів і спробувати щось нове. Безумовно, обираючи нетрадиційний вид лекції, викладач обов'язково повинен зважити: чи готові до такої діяльності студенти? Що робити, якщо під час самого заняття з'ясується, що є відхилення від заздалегідь запланованого? і т.п. Неабияке значення має і психологічна готовність до експерименту (в тому числі, і до його невдалого результату) самого викладача. Разом з тим, це не означає, що слід взагалі відмовитися від випробовування інновацій. Можливо, іншим разом все вийде найкращим чином і врешті-решт студенти відчують, що їх викладач відповідає вимогам освіти XXI століття.

Проведені дослідження не вичерпують проблем лекційного викладання, а є предметом подальших творчих і наукових пошуків. Від правильного вибору виду лекції, методики її викладу багато в чому залежить організація подальшого навчання та самостійної роботи студентів, рівень якісної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. – Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.
2. Гордієнко Т.П. Лекція як основна форма подання навчального матеріалу / Т.П.Гордієнко, М.М.Середняк // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Вип. 46. – Чернігів: РВВ ЧДПУ, 2007. – С.17–22.
3. Караван Ю.В. Нетрадиційні форми лекцій у вищій школі / Ю.В.Караван, А.О. Саницька, М.С.Ташак // [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://nauka.zinet.info/15/karavan.php.
4. Лекція як провідна форма навчання у вищому закладі освіти : Метод. реком. для викл. / Укл. В.П.Черних, І.А.Зупанець, Л.Г.Кайдалова та ін. – Харків : Вид-во НФаУ, 2011. – 36 с.
5. Михайличенко О.В. Особливості проведення лекцій у вищому навчальному закладі / О.В.Михайличенко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць / [гол. ред. : М. Б. Євтух]. – К. : Київський національний лінгвістичний університет, 2010. – Вип. 41. – С. 26–31.

В статье обозначены особенности современной академической лекции в системе профессиональной подготовки специалиста, раскрыто ретроспективу данной формы организации обучения в высшей школе, представлена классификация и общая характеристика наиболее распространенных нетрадиционных видов лекции, определены их целесообразность и результативность при применении в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: *академическая лекция, лектор, высшая школа, профессиональная подготовка, нетрадиционные виды.*

The article emphasizes that academic lecture in higher education is the only means of communication lecturer scientific and educational information, and process and enhance learning motivation, enhance mental activity of independent work of students motivation to constantly update and improve the experience gained. The peculiarities of modern academic lectures at vocational training specialist, disclosed retrospective of this form of learning in high school, the classification and general characteristics of the most common non-traditional types of lectures (interactive and problem lectures, lecture-provoking, binary, lecture-conference and press conference, lecture-tour, lecture-visualization), determined their appropriateness and effectiveness during use in education institutions. The article stated that the studies do not exhaust the problems of teaching lectures, and is subject to further creative and scientific research. The author notes that the correct choice of the type of lecture, methods of presentation depends largely on the organization of further training and independent work of students, the level of quality training of future professionals in higher education.

Key words: *Academic Lecture, Lecturer, higher education, vocational training, non-traditional types.*

УДК 378:373.311.3:372.851:372.4.03

Шевчук Ірина Василівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІЧНИХ СХЕМ СКЛАДЕНИХ ЗАДАЧ ДЛЯ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено актуальність проблеми підготовки майбутнього вчителя до використання графічних схем складених задач для розвитку мислення учнів на уроках математики в початковій школі, а саме при розв'язку таких задач різними способами, складанням графічних схем та схем аналітичного, синтетичного міркувань, складанням задач до запропонованих граф-схем тощо. При роботі над складеними задачами доцільно використовувати різноманітні методи та засоби навчання, які допомагають учню зрозуміти зміст задачі та шляхи її розв'язання. Мета статті полягає у визначенні ефективних методів навчання математиці, які б активізували думку дитини, а також допомогли вчителям і студентам факультету підготовки вчителів початкової школи оволодіти різноманітними підходами до більш глибокого розуміння математичного матеріалу, у розкритті нешаблонних підходів до вирішення складених задач. Головним напрямком написання статті є розробка ряду практичних завдань при роботі з складеною задачею, а саме використання графічних схем, які допомагають учню встановити зв'язки між даними і шуканими величинами, знайти раціональний шлях розв'язку задачі на уроках математики в початковій школі.

Ключові слова *: розвиток аналітичного та синтетичного міркувань учнів, активізація розумової діяльності школярів, проста задача, складена задача, граф-схеми до задач, етапи роботи над складеною задачею, відомі числові данні задачі, шукані величини задачі, раціональний спосіб розв'язку задачі.*

Постановка проблеми. Сучасний підхід до проблеми розвитку мислення учнів початкової школи на уроках математики пояснюється в першу чергу тим, що досить часто в педагогічній практиці вчитель початкових класів ставить перед собою завдання пройти програмовий матеріал з математики, навчити учнів швидко обчислювати, розв'язувати задачі, а призначення другої сторони навчального матеріалу:

розвиток логічного, творчого мислення, в основі яких закладено вміння учнями міркувати, аналізувати матеріал, знаходити раціональний спосіб на стадії вивчення, давати обґрунтовані відповіді залишається поза увагою. І причина тут в тому, що при формуванні уявлень і понять, а також при розв'язуванні задач учителі іноді більше звертають увагу на кінцеві результати, а не на сам процес мислення і на способи та уміння учнів логічно обґрунтовувати свої думки. Саме в міркуванні і умовиводах виявляються вміння учня мислити опосередковано, обґрунтовуючи кожний свій крок, своє судження на основі раніше засвоєних знань**.** Психолого-педагогічні дослідження, проведені останнім часом, свідчать про значні позитивні зміни, які відбулися у загальному розвитку молодших школярів. Але варто констатувати, що зустрічаються ще уроки математики, які націлені тільки на виконання програм, а не на розвиток мислення молодших школярів.

Аналіз досліджень та публікацій. На початку становлення психології розвитку мислення питання з розвитку мислення дітей досліджували П. П. Блонський і його співробітники (Н. А. Колосов, О. С. Сантросян). Вони вважають, що діти лише в 12 років можуть повністю або частково засвоювати загальні положення або правила. Умінню засвоювати навчальний матеріал сприяє підготовчий період, який припадає на молодший шкільний вік. Учні молодшого шкільного віку засвоюють велику кількість правил, але ці правила є у спрощеному вигляді. За даними П. П. Блонського, у молодших школярів мало розвинута критичність мислення.

Дослідженнями психологів Н. О. Менчинської, О. М. Концевої виявлено характерні особливості розвитку міркувань учнів при розв'язуванні ними арифметичних задач. Щоб розв'язати арифметичну задачу, учень повинен, враховуючи зазначені в ній конкретні умови, знайти спосіб правильно відповісти на поставлене запитання. Щоб свідомо розв'язати задачу, учень має навчитись правильно ставитись до її змісту і оволодіти арифметичними операціями [6].

Мета статті полягає у визначенні ефективних способів використання графічних схем до складених задач, які б активізували роботу учнів на уроці математики, а також допомогли вчителям і студентам спеціальності «Початкова освіта» оволодіти методичними підходами до більш ретельного вивчення навчального матеріалу з математики. Отже, головним напрямком матеріалу запропонованого дослідження і буде розробити систему практичних завдань, які стануть основою для розвитку мислення учнів молодшого шкільного віку при роботі над складеними задачами.

Складання граф-схем до задач.

Графом називають схему, яка складається з точок і дуг, що сполучають ці точки. Як показали дослідження психологів, учні початкової школи глибоко усвідомлюють зв'язки між даними та шуканими величинами задачі, якщо ці зв'язки подано за допомогою графічних схем.

У граф-схемі позначатимемо відомі компоненти задачі темними (зафарбованими) точками, а невідомі незафарбованими.

Кожне співвідношення, що існує між згаданими компонентами позначатимемо дугою.

Послідовність роботи з граф-схемами:

1) Побудова графа до задачі (за допомогою вчителя).

2) Читання графа.

3) Самостійне складання графа до задачі.

4) Складання задачі за даним графом.

Розглянемо приклади:

Задача. *З одного міста одночасно в протилежних напрямках виїхали два автомобілі. Один їхав із швидкістю 52 км/год, а другий з швидкістю 74 км/год. На якій відстані будуть автомобілі через 13 годин?*

Виділяємо в задачі такі співвідношення:

1). Один автомобіль їхав із швидкістю 52 км/год і був у дорозі 13 год. Скільки кілометрів проїхав автомобіль за 13 годин? (*Рис. 1.*)

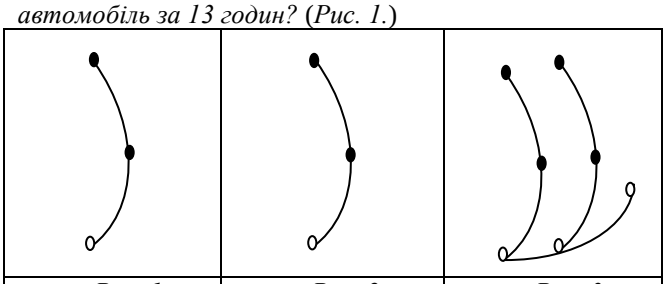


Рис. 1. *Рис. 2.* *Рис. 3.*

2). Другий автомобіль їхав із швидкістю 74 км/год і був у дорозі 13 годин. Скільки кілометрів проїхав другий автомобіль? (Рис. 2.)

3). Знаючи, скільки кілометрів проїхав перший і другий автомобілі, можемо дізнатись на якій відстані вони будуть через 13 годин (Рис. 3.).

Задача. *У колгоспному саду 1960 фруктових дерев. 4/7 усіх дерев становлять яблуні, 1/4 – груші, а решту – сливи. Скільки в саду окремо яблунь, груш і слив?*

Виділяємо в даній задачі такі співвідношення:

1) Всього в саду 1960 фруктових дерев. 4/7 усіх дерев становлять яблуні. Скільки яблунь у колгоспному саду? (*Рис. 1.а*)

2) У колгоспному саду 1960 дерев. 1/4 – груші. Скільки груш у колгоспному саду? (*Рис. 1.в*)

3) У колгоспному саду ___ яблунь, ___ груш. Скільки яблунь і груш у колгоспному саду? (*Рис. 1.с*)

4) У колгоспному саду 1960 дерев. З них ___ яблунь, і груш. Скільки слив у колгоспному саду? (*Рис*.1. д)

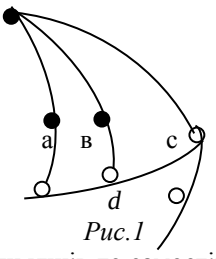


Рис.1

Щоб підготувати учнів до самостійного складання графів до задач, корисно запропонувати їм такі завдання:

Задача (*Рис. 4*.) *Один вертоліт пролетів 480 км, другий 800 км. Перший вертоліт був у польоті на дві*

години менше. Скільки годин був у польоті кожний вертоліт, якщо їх швидкість була однакова?

Задача (*Рис. 5, 6.*) *В одному сувої було 15 м тканини, а в іншому 12 м. Із всієї тканини пошилиплаття, витрачаючи на кожне по 3 м тканини. Скільки всього пошили платтів?*

Завдання 1. Поставити числа над точками графа:

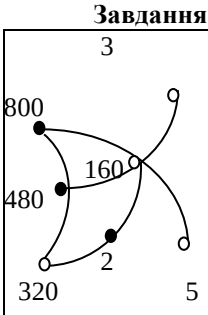


Рис. 4.

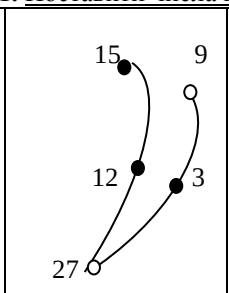


Рис. 5.

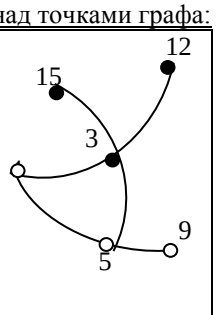


Рис. 6.

Задача (*Рис. 7.*) *За перший квартал у районі спорудили 3 великих будинки, а за другий 5 таких самих будинків. Усього в цих будинках 560 квартир. Скільки квартир побудували в першому кварталі і скільки в другому?*

Завдання 2. Добудувати поданий граф і проставити позначення.

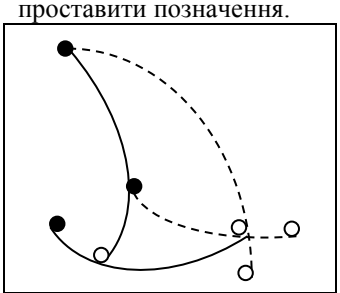


Рис. 7.

Задача (*Рис. 8., 9.*) *У туристичний похід зібралися 19 чоловік. На кожного треба купити по 2 банки м'ясних консервів і по 3 банки овочевих. Скільки всього треба купити банок з консервами?*

1 спосіб	2 спосіб

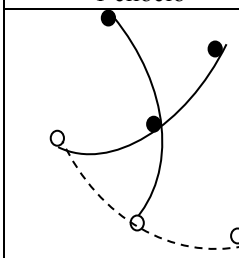
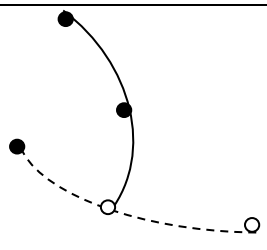

	

Рис 8.	*Рис. 9.*

Завдання 3. Серед даних графів вибрати граф до задачі:

Задача (*Рис. 10.*) *Відстань між пристанями А і В дорівнює 70 км. З цих пристаней назустріч один одному вийшли теплоходи. Швидкість теплохода, що йшов за течією, дорівнювала 20 км/год, а теплохода, який ішов проти течії, 15 км/год. Через скільки годин вони зустрілися?*

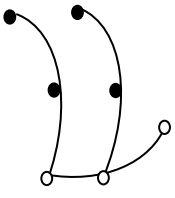
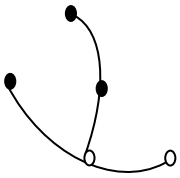
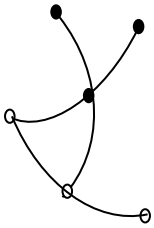
1.	2.	3.
		

Рис. 10.

Задача (*Рис. 11.*) *Школярі минулого року для заповідника заготовили на зиму 14 стогів сіна для підгодівлі лосів, а цього року в 3 рази більше. На скільки більше стогів сіна заготували цього року, ніж минулого?*

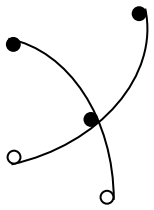
1.	2.
	

Рис. 11.

Складання задач за граф-схемами:

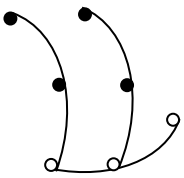
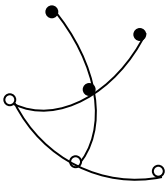
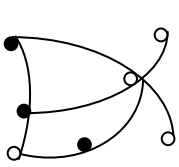
		

Рис. 1.	*Рис. 2.*	*Рис. 3.*

Можливі варіанти задач:

<u>До рисунка 1.</u> У школі 14 класів по 27 учнів і 12 класів по 32 учні. Скільки учнів навчається в школі?

<u>До рисунка 2.</u> Один робітник виготовив за зміну 192 деталі, а другий 224 деталі. Який робітник виготовив за годину деталей більше і на скільки більше, якщо зміна триває 8 годин?

<u>До рисунка 3.</u> Один вертоліт пролетів 480 км, а другий 800 км. Перший вертоліт був у польоті на дві години менше. Скільки годин був у польоті кожний вертоліт, якщо їх швидкість була однакова?

<u>До рисунка 4.</u> Учні першого класу відремонтували у шкільній бібліотеці 42 книжки. Учні другого класу на 16 книжок більше. Скільки книжок відремонтували учні

першого і другого класів?

До рисунка 5. Школярі минулого року для заповідника заготовили на зиму 14 кіп сіна для відгодівлі лосів, а цього року в 3 рази більше. На скільки більше кіп сіна заготували цього року, ніж минулого?

До рисунка 6. У понеділок у шкільній бібліотеці побувало 75 чоловік, у вівторок на 25 чоловік менше, а в середу в два рази більше, ніж у вівторок. Скільки чоловік побувало в бібліотеці у середу?

Рис. 4.

Рис. 5.

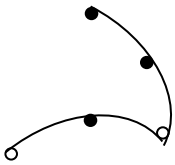


Рис. 6.

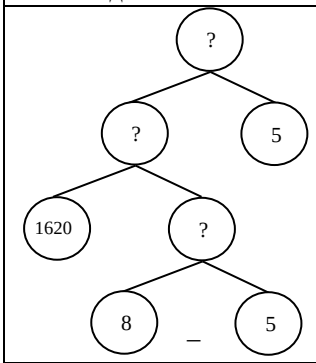
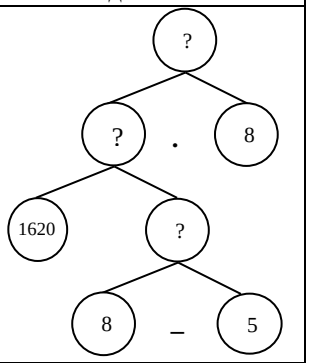
Складання схем до задач (аналітичні і синтетичні)

Аналітичні схеми: думка дитини рухається від невідомого, тобто від запитання до числових даних. *Синтетичні схеми:* думка дитини рухається від числових даних до запитання, тобто від відомого до невідомого.

Наводимо зразки міркувань:

Задача. *Пасажирський літак був у польоті першого дня 5 годин, а другого дня 8 годин і летів весь час з однаковою швидкістю. Першого дня він пролетів на 1620 км менше, ніж другого. Скільки кілометрів пролетів літак за перший і другий дні окремо?*

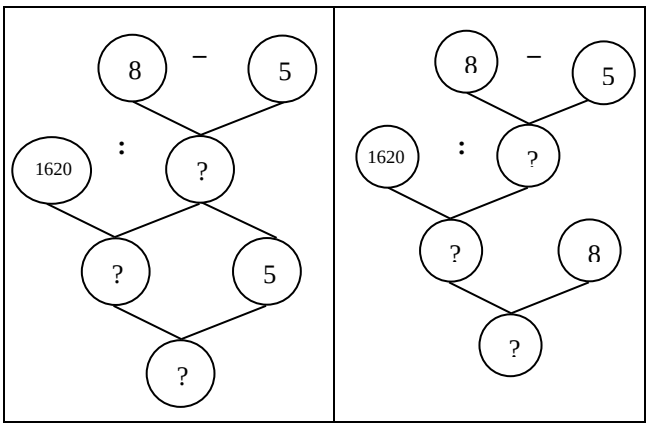
Зразок аналітичних схем:

I день:	II день:
	

Зразок синтетичного міркування

1. Скільки годин був літак у польоті першого дня? (5 годин).
2. Скільки годин був у польоті літак другого дня? (8 годин).
3. Якого дня літак летів довше? (Другого дня).
4. На скільки годин більше був літак у польоті другого дня? (На 3 години).
5. Скільки кілометрів він пролетів би за 3 години? (1620 км).
6. Про що можна дізнатись з цих числових даних? (Про швидкість літака).

Зразок схем синтетичного міркування:



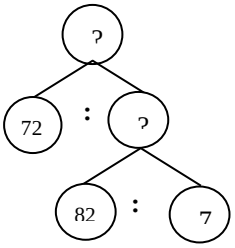
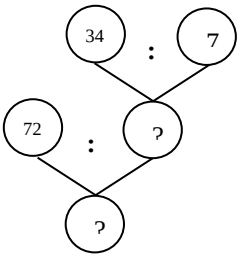
Зразок бесіди:

1. Яке питання стоїть в задачі? (Скільки кілометрів пролетів літак за перший і другий дні окремо).
2. Чи можемо відразу дати відповідь на поставлене запитання? (Ні).
3. Якої величини у нас не вистачає? (Швидкості).
4. Що сказано в умові задачі за швидкість? (Швидкість була однакова).
5. Скільки годин був у польоті літак першого дня? (5 годин).
6. Скільки годин був у польоті літак другого дня? (8 годин).
7. Що сказано в умові задачі про рух літака першого дня? (Він пролетів на 1620 км менше).
8. Чому перший літак пролетів на 1620 км менше? (Тому, що він був у польоті менше годин).
9. На скільки годин менше був у польоті літак першого дня? (На три години).
10. Яку відстань він міг пролетіти за 3 години? (1620 км).
11. Знаючи, що за три години він може пролетіти 1620 км, про що можна дізнатись? (Про швидкість літака).
12. Ми знайшли величину, якої не вистачає. Про що можна тепер дізнатись? (Відповісти на запитання задачі).

Задача. *За 7 годин робітник виготовив на своєму верстаті 84 однакові деталі. Скільки часу йому потрібно буде для виготовлення 72 деталей?*

Зразок аналітичної бесіди:

1. Яке питання стоїть в задачі? (Скільки часу потрібно робітникові для виготовлення 72 деталей?).
2. Чи можна зразу відповісти на запитання? (Ні).
3. Якої величини не вистачає? (Кількості деталей, яку виготовляє робітник за одну годину).
4. За скільки годин робітник виготовив 84 деталі? (За 7 годин).
5. Про що можна дізнатись з цих числових даних? (Скільки деталей виготовляє робітник за одну годину).
6. Знаючи норму виробітку і загальну кількість деталей, про що можна дізнатись? (За скільки годин робітник виготовив 72 деталі)

Зразок аналітичного міркування	*Зразок синтетичного міркування:*
	

Доцільно запропонувати учням і завдання такого змісту:

1.Добери числові дані до запропонованої задачі.

2. Склади таблицю до умови задачі.

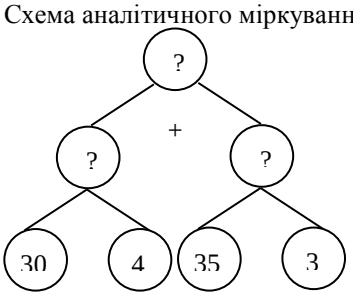
3. Склади аналітичну схему міркування до задачі та граф-схему.

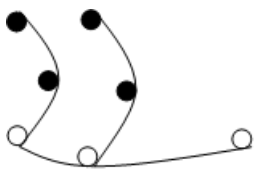
4. Розв'яжи задачу, запиши пояснення у стверджувальній формі до розв'язку та відповідь.

Задача. *Катер рухався ☐ год зі швидкістю 30 км/год, а ☐ год зі швидкістю 35 км/год. Яку відстань пройшов катер за весь цей час ?*

t	*v*	*s*	
4 год	30 км/год	? }	? км
3 год	35 км/год	? }	

Схема аналітичного міркування: Граф-схема:





Розв'язок задачі:

1). 30· 4 = 120 (км)- відстань, яку пройшов катер за 4 години;

2). 35· 3 =105 (км) - відстань, яку пройшов катер за 3 години;

3). 120 + 105 =125 (км) - відстань, яку пройшов катер за весь цей час.

Відповідь:125 км - відстань, яку пройшов катер за весь цей час.

Для того щоб зацікавити учнів на уроці математики і досягти їх свідомого уміння розв'язувати задачі, навчити шукати раціональні підходи до їх розв'язання, вчителю необхідно творчо підійти до організації роботи школярів на уроці.

Успіх у цій справі залежить не від кількості опрацьованих на уроці задач, а від того, як вдумливо, творчо організує учитель цю роботу, як зуміє навчити дітей бачити в задачі всі можливі варіанти її розв'язку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Із запропонованих видів завдань можна стверджувати, що підготовка майбутнього вчителя до використання різних підходів до розв'язування складених задач сприяє у дітей вмінню працювати із складеними задачами, складати графічні схеми до задач, будувати міркування до задачі. Робота над системою таких завдань сприяє розвитку логічного мислення учнів. У молодших школярів виробляються навички роботи над складеними задачами.

Будемо переконані в тому, що розвиток мислення учнів на уроках математики у процесі роботи над складеними задачами і пошукова діяльність школярів у процесі навчання - необхідність, яку повинен забезпечити кожний учитель та відшукати ефективні шляхи її реалізації.

Список використаних джерел

1. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах / М. В Богданович., М. В Козак., Я. А Король. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2001. — 368 с.

2. Выготский Л.С. Детская психология [Собр. соч. т. 4] / Л.С.Выготский. - М., 1984. – 432 с.

3. Корчевська О.П. Навчаємо математики. Методика роботи над задачами / Корчевська О.П. − Тернопіль : Мандрівець, 2008. −160с.

4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А.Крутецкий. — М.: Просвещение, 1968. - 432 с.

5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. / О. Я.Савченко – К. : Генеза, 2010. – 367с .

6. Шевчук І.В. Методичні підходи до розв'язування текстових задач у початковому курсі математики / І.В. Шевчук, Г.К. Шевчук – Умань: РВЦ «Софія», 2011. – 190 с.

В статье рассматривается актуальность проблемы подготовки будущих учителей к использованию графических схем составных задач для развития мышления учеников на уроках математики в начальной школе, а именно при решении таких задач разными способами, составлением графических схем и схем аналитического, синтетического мышлений, составлением задач к предложенным граф-схемам и т.п. Во время работы над составными задачами целесообразно использовать различные методы и средства обучения, которые помогут ученику понять содержание задачи и пути ее решения. Цель статьи состоит в определении эффективных методов обучения математике, которые активизировали бы мысль ребенка, а также помогли учителям и студентам факультета подготовки учителей начальной школы овладеть различными подходами к более глубокому пониманию математического материала, раскрыли нешаблонные подходы к решению составных задач. Главным направлением написания статьи есть разработка ряда практических заданий для работы с составными задачами, а именно использование графических схем, которые помогают ученику установить связь между данными и искомыми величинами и найти рациональный путь решения задачи на уроках математики в начальной школе.

***Ключевые слова**: развитие аналитического и синтетичного мышления учеников, активизация умственной*

деятельности школьников, простая задача, составная задача, граф-схемы к задачам, этапы работы над составной задачею, известные числовые данные, искомые величины задачи, рациональный способ решения задачи.

The article issued the urgency of preparing future teachers to use the graphical schemes of drawn up problems for the development of students' thinking in mathematics lessons in primary schools, namely in solving these problems in different ways, drawing graphic and analytical schemes, synthetic considerations drafting the proposed tasks graph charts and more. When working on composite tasks appropriate to use different methods and teaching aids that help the student in understanding the problems and ways to solve it. The purpose of the article is to identify effective methods of teaching mathematics that would have intensified the child's views and help teachers and students of primary school teacher training to master a variety of approaches to a better understanding of mathematical material disclosed unconventional approaches to solving problems drawn. The main focus of writing is to develop a number of practical problems at work composed objective, namely the use of graphical charts that help a student establish links between the data and the desired number and find a rational way of solving the problem in mathematics lessons in elementary school.

Key words: *development of analytical and synthetic reasoning pupils activation of mental activity of students, a simple task, composed task graph diagram for tasks, stages of work on the compiled object known numeric data problem, the unknown quantity of the problem, rational way of solving the problem.*

УДК 37.013; 371

Lypchanko-Kovachyk Oksana Vasylivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, senior teacher,
Mukachevo state university

SCIENTIFIC BASIS OF IMPLEMENTATION INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN SCHOOL

The advantages of using interactive technologies in the school educational process are argued in the article. It is also indicated, that the improvement of educational process in the school demands purposeful training of teachers to be for implementation of innovative pedagogical technologies. These technologies will help to express the pupils' activity and to realize personality-oriented approach. They will be based upon dialogical interpersonal interaction of participants of educational and training environment. Various scientific approaches towards the classification of interactive technologies are also analysed in the present article.

Key words*: pedagogical technologies, interactive technologies, interactions, classification.*

Urgency of the problem. Current requirements of professional teachers include improving the training of future teachers towards the formation of their willingness to use effective innovative educational technologies in school. The focus of the educational process at enhancing teaching and learning of pupils updates introduction of reactive methods that form the basis of interactive technologies. In terms of interactive technologies an eduacational environment is created that promotes the process of active interaction between participants of the educational process in a comfortable and peaceful environment.

Willingness of students to use interactive technologies in their future teaching activity in school has to be considered through their nature, specific, purpose, opportunities, complex of general requirements - technological, pedagogical, organizational, technical, psychological, educational, hygiene and others. Effective use of interactive technologies in school depends upon the fact that students must be members of interactions requiring justification of scientific basis of the implementation of interactive technologies in schools.

Analysis of recent research and publications on the implementation of interactive technologies in the educational process of higher and secondary schools shows that the outlined problem has been studied by scientists of various fields. Researchers specify the nature of the basic concepts and techniques of interactive learning [8]; justify basic features of interactive technologies [1]; determine using the specific interactions in the educational process [2], scientific and methodological principles of implementation of interactive technologies in higher education [3]. Structuring components of interactive technologies, O. Pometun determines the characteristics of active and interactive teaching methods [7]. A significant contribution to the modern pedagogy in the market system of education has become an interactive tutorial for teachers [5].

Disputable aspects of the problem remains the study of scientific basis of the use of interactive technology in school.

Goal setting. Educational transformation in modern society is based on the change in the vector of the educational process: from the traditional to the assimilation of a body of knowledge on the process of preparing innovative type of man that can form only innovative in substance education [3], based on training and technologizing of educational environment.

The term "technology" (from the Greek - the science of art) is widely used in modern psychological and pedagogical literature. Most scientists define the essence of the definition of a teaching career that best implements a law education, training and personal development as one of the components of the educational process, through the consistent implementation of the totality of methods of pedagogical interaction guarantee solving of educational problems [1; 3; 8].

In historical understanding the concept "educational technology" in the twentieth century, firstly means divergence, resulting in outlines of two areas. Some researchers define educational technology as a set of techniques for the use in schools of various technical means

and programmed instruction, others - like implementing a systematic approach to the study of educational phenomena, which leads to increased efficiency of the educational process. After 70 years of the twentieth century, the convergence of these two trends in the interpretation of the definition of "educational technology", as upgrading training equipment has become a prerequisite for the use of innovative techniques and learning. Therefore, since understanding of educational technology is reduced to the application of the principles of learning process optimization based on the latest science and technology. Educational technology is difined in various kinds: personality-oriented, problem-based learning, information, interactive, and others.

The analysis of educational research indicates that a significant number of scientific researches are devoted to the use of interactive technologies in educational institutions of different levels of accreditation, as "interactive approaches are most effective today, for putting one who seeks knowledge in an active position of independent development .. . and the seeker of truth "[5, p. 225].

The term "interactive" (from the English. interact, where «inter» - mutual and «act» - do) means cooperation because the essence of interaction lies on active cooperation and communication of its members, and outlines the process of "interaction" [2, p. 15].

Raising interactive learning to a scientific level, researchers are beginning to use the term "interactive technology", seeing purpose of interactive process in improvement and change in behaviors of its members. "By analyzing their reactions and reaction of a partner, participant changes his pattern of behavior and consciously assimilates it, which makes it possible to speak of interactive methods as a process of interactive education" [7, p. 11], which is important in the educational process of the school.

The researchers argue that within integrated interactive learning new methods of teaching interactions that are increasingly used in the educational and training process. This leads to the analysis of interactive technologies from various scientific approaches and allows to define it as a dialectical process (philosophical approach); the combination of information and operation training (with a focus on personality structure); methods are of general, social, psychological, educational, culture-semantic direction; they are associative and reflex the mechanism of assimilation; social phenomenon as a major factor for development; anthropocentric approach as for the individual as problem-dialogical, explanatory, illustrative superior learning methods; as a group, even, frontal, individual participants for cooperation; by organizational forms - as an alternative to traditional class-task as an innovative teaching, at which classes are held in the active form: problem lectures, workshops, brain-storming, psychodrama, debate, debates, dialogues, polylogue, press conferences, business and educational games, staging, training, etc. [2, p.16].

Thus, due to the use of interactive technologies in educational process different kinds of activity of pupils or students are raised, depending on the purpose of interactive methods. The result of the progressive dynamics of mental activity lies in intensity of thinking, generating ideas, expressions assumptions, design, construction, design, modelling, identifying creative imagination, concentration of attention, exercise of analytical and synthetic transactions [3]. Participation in simulated life, professional, industrial, educational and other situations involves not only an imitation and performs certain roles, but also activates the participants of interactivity to exchange views, revealing emotions, personal attitude to the discussed issues, formulating their own opinions, determines emotional and social activity. The need of a particular practice, moving in the classroom (performance defined roles, tasks) causes the expression of physical activity.

If in the process of training future teachers will aprove all these factors of detected activity through personal involvement in the interaction, it won't only be one of the factors of their preparation for the use of interactive technologies in school, but will also encourage students to their personal development, self-determination, personalization, professional identification, formation of professional identity of teachers, identifying ways to increase the professional pedagogical skills and even more. In this respect, the transmition of their own experience is made to participate in interactions of future professional activity of a teacher who understands the purpose, features and ia aware of peculiarities and efficiency, takes into consideration the use of interactive technologies in the educational process of the school. Therefore, the implementation of interactive technologies in training future teachers is being one of the urgent issues.

To optimize the use of interactive technologies in school one should consider their purpose based on separation of certain classifications. Analysis of psychological and educational literature made it possible to specify different approaches to classification of interactive teaching methods. In particular the classification M. Skrypnyk reflected conceptual approaches in communication. The scientist singles out the groups of the following interactive methods:

- Information which presupposes using ways of dialogic interaction of participants to exchange material or spiritual values;
- Cognitive, used to acquire new knowledge, their organization, creative improvement of professional skills;
- Motivation, in which each participant of the educational process determines its own position in relation to methods of group, individual participants, himself;
- Regulatory, whereby established and accepted certain rules of dialogic interaction of participants [8, p. 32-43].

The classification V. Melnyk distinguishes three groups:

1) preventive interaction (creation of groups, roles distinguishing, consultation, rehearsal);

2) imitative interactions (acting, psychodrama, sociodrama, business and operating sports, debate, "brainstorming", collective or group projecting, cross subject, topic discussions etc);

3) non-imitative interactions (problematic lecture, seminar, round table, conference) [2, c. 17-18].

On the basis of different methods of information exchange there are three groups of methods (information mode): intra active (students study independently, that is, being the subjects of learning); extra active (students are taught, being the objects of study); interactive, when the

course is based on dialogic interaction.

The classification of C. Kashliev is based on a leading function which interactive methods perform in process of interaction:

1. Methods of creating a favorable atmosphere and organization of communication. The purpose of using this group of interactions is coverage by common work of all students which facilitates their adaptation to established educational situation. Appropriate in this case will be exercises to establish contact, perception and understanding of the emotional state [9, p. 107-127].

2. Methods of exchanging activity. The purpose of using this interactive method is a combination of individual and group collaboration for participants of educational interaction. It is advisable to use exercises on listening, on the reception and transmission of nonverbal information [9, 127-140] exercise group decision-making and focused on obtaining the return of personal communication [9, 154-175].

3. Methods of mental activity. The said group of interactions designed to create a favorable atmosphere, mobilize the creative potential of each student and develops their positive motivation to learn, while stimulates the mental activity by students performing various mental operations. An example of such interactive method can be "brainstorming".

4. Methods of sense and idea making . The main purpose of the use of interactive methods is the establishment of an educational-cognitive process of a new way of educational interaction, participants reflect interactions of their own understanding of the meaning of the phenomena studied, sharing these senses and enrich their individual ideas about certain phenomena. This exercise can be to diagnose communication, conflict competence, pursuant roles to prepare for typical and complex communicative situations [9, p. 175-222].

5. Methods of reflexive activity. Outlined group of interactive methods is aimed at self-analysis and self-esteem of participants of academic interaction, its activities and its results, allows to specify the state of the cognitive activity of pupils or students and determine the causes and consequences of this process.

6. Integrative methods (interactive games), which, according to scientists, combine all of the features of interactive teaching methods [1, p.23].

Conclusion. Therefore, improvement of educational process in school requires objective training of teachers to use innovative pedagogical techniques that promote expression activity of students, implementation-centered approach will be based on dialogic interaction of interpersonal members of the educational environment, which forms the basis of interactive technologies. One way to prepare future teachers to use interactive technology in schools is a direct participation of students in interactions while studying in high school. Purposeful selection of interactive technologies should be based on consideration of classifications of certain groups of interactions. In order to use pedagogical innovations in schools a teacher should be aware of the criteria of their effectiveness; consider compliance with the age peculiarities of students; analyze the effectiveness of the selected innovations in teaching practice; apply only the pedagogical innovations that meet the goals and objectives of students; use innovative teaching technologies provided systematically; take into account that innovation should wear evolving nature [3].

Literature used:

1. Kashliev S.S. Tekhnologia interaktivnogo obuchenia / S.S.Kashliev. – Mn. : Belaruskiy verasen, 2005. – 196 с.
2. Melnyk V.V. Interaktsia v osvitniomu protsesi: tekhnologia organizatsii / V.V. Melnyk // Upravlinnia shkoloiu. – 2006. – № 13. – С. 15–34.
3. Pitiukov V.Y. Osnovy pedagogicheskoi tekhnologii : uchebno-metodicheskoe posobie / V.Y. Pitiukov – [3-e izd.]. – M. : Izdatelstvo «Gnom I D», 2001. – 192 с.
4. Pidlasyi I.P. Praktychna pedagogika abo try tekhnologii. Interaktyvnyi pidruchnyk dlia pedagogiv rynkovoi systemi osvity / I.P/ Pidlasyi. – K. : Vydavnychyi Dim «Slovo», 2004. – 616 с.
5. Pometun O. Actyvni ta interactivni metodi navchannia: do pitannia pro diferentsiatsiu poniat / Olena Pometun // Shliakh osviti. – 2004. – № 3. – С.10–16.
6. Skrypnyk M. Interactivne navchannia: osnovni poniatia / M. Skrypnyk / Interaktyvni metodi navchannia . – K. : Red. zagalnoped. gaz., 2005. – С. 30–44.

В статье аргументированы преимущества использования интерактивных технологий в учебном процессе школы. Отмечено, что совершенствование учебного процесса в школе нуждается в целенаправленной подготовке будущих учителей к использованию инновационных педагогических технологий, способствующих проявлению активности учеников, реализации, личностно-ориентированного подхода, будут базироваться на диалогическом межличностном взаимодействии участников учебно-воспитательной среды, и которые составляют основу интерактивных технологий. Поданы различные научные подходы к классификации интерактивных технологий.

Ключевые слова: *педагогические технологии, интерактивные технологии, интеракции, классификация.*

У статті аргументовано переваги використання інтерактивних технологій у навчальному процесі школи. Зазначено, що вдосконалення навчального процесу у школі потребує цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних педагогічних технологій, які сприятимуть вияву активності учнів, реалізації особистісно-орієнтованого підходу, базуватимуться на діалогічній міжособистісній взаємодії учасників навчально-виховного середовища, і які складають основу інтерактивних технологій. Подано різні наукові підходи до класифікації інтерактивних технологій.

Ключові слова*: педагогічні технології, інтерактивні технології, інтеракції, класифікація.*

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ

УДК 378.147.222:373.311.303

Василинка Марія Іванівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет
Лалак Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

РОЛЬ АУДИТОРНОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито проблему формування професійного спілкування майбутніх педагогів шляхом залучення їх до процесу творчої взаємодії на лекційних та семінарських заняттях. Авторами закцентовано увагу на доцільності й ефективності використання в аудиторній роботі зі студентами активних та інтерактивних методів навчання. Визначено, що на часі актуальним є раціональне співвідношення класичних лекцій і семінарів з нетрадиційними видами, які сприяють урізноманітненню навчального процесу, формують професійне спілкування майбутніх педагогів.

Ключові слова: *професійне спілкування, творча взаємодія, навчальний процес, лекція, семінарське заняття, активні методи навчання.*

Постановка проблеми. Сучасні умови державотворення в Україні, здійснення реформування економічних та суспільно-культурних галузей життя, зокрема освіти, актуалізують проблему становлення і розвитку системи підготовки педагогічних кадрів в Україні. Загальноосвітні навчальні заклади переживають нині період, коли проблема соціалізації дитини, її адекватного входження до соціуму набуває несподіваної гостроти внаслідок зниження інтересу учнів до процесу живого спілкування на користь «віртуальній реальності». Педагоги, психологи, медики відзначають, що значна кількість дітей більш охоче занурюються у світ комп'ютера, ніж спілкуються з однолітками, вчителями. Окрім побічних наслідків науково-технічного прогресу, ця обставина на наш погляд, зумовлюється ще й недостатнім умінням педагогів знаходити у спілкуванні з учнями відповідну тактику, формувати під час уроку систему міжособистісної взаємодії, в якій кожен школяр мав би своє, прийнятне і привабливе для нього місце, отримав би можливість комунікативного самовираження та розвитку.

У навчальному процесі вищої школи проблема підготовки майбутнього педагога до професійної взаємодії повинна набувати виокремленого, акцентованого і системного характеру. Свого часу А. Макаренко підкреслював, що підготовка педагога-вихователя полягає «насамперед в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а потім в організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден педагог не може бути хорошим вихователем, не може працювати, бо в нього не поставлений голос, він не вміє розмовляти з дитиною і не знає в яких випадках і як треба говорити [3, с.56]. Звісно, студенти, що мають добрі комунікативні нахили, здатні самотужки переймати стиль, засоби і прийоми оптимальної педагогічної взаємодії, а також надавати практичного сенсу вивченій теорії спілкування. Проте, це під силу далеко не кожному, хто збирається отримати фах учителя. Тому важлива роль у формуванні професійного спілкування майбутнього вчителя, на нашу думку, відводиться аудиторній роботі, що представлена у вищому навчальному закладі лекційними та семінарськими заняттями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Протягом останніх десятиліть різноманітні аспекти досліджуваної проблеми в умовах вищої школи вивчають Л. Бурман, І. Глазкова, І. Кіреєва, А. Кузьмінський, Н. Котух, Т. Кравчук, І. Краснощок, О. Пісоцька, Л. Савенкова, В. Семиченко, В. Терещенко, Л. Ткаченко та інші. На кожному історичному етапі розвитку вищої освіти в центрі уваги провідних вчених стояло питання підготовки висококваліфікованих фахівців завдяки лекційним та семінарським заняттям, які постійно удосконалюються на потребу часу. Важливим чинником ефективності проведення лекції з давніх-давен вважалась ораторська майстерність лектора, що хвилювала не тільки давньогрецьких мислителів, але їй присвятили свої дослідження В. Іннушкін, Л. Веденська, К. Павлова, О. Залюбівська, К. Зеленецький, І. Кузнєцов, Л. Савенкова, В. Шейнов та інші. Відродженням риторики займаються А. Аваличева, Н. Безменова, Е. Клюєв, А. Мехальська, Г. Сагач та інші.

Проте, змінність умов функціонування вітчизняної загальноосвітньої і вищої школи визначають необхідність переосмислення їх актуальних завдань із врахування вимог часу.

Мета статті - закцентувати увагу на специфіці лекційних та семінарських занять у ракурсі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійного спілкування.

Результати дослідження. Спілкування в педагогіці займає провідну, професійно значущу

позицію. Педагогічне спілкування і у навчанні, і у вихованні служить інструментом впливу на особистість студента. Крім звичайних функцій, специфіка педагогічного спілкування породжує ще одну функцію – соціально-психологічного забезпечення виховного процесу – організаторську функцію взаємин викладача зі студентами і виступає як засіб вирішення навчальних завдань. Кожен викладач, який іде в аудиторію, бажає, щоб заняття пройшло цікаво та досягло тих цілей, які було поставлено. Більше того кожен викладач бажає отримати задоволення від процесу та результату своєї праці, а також прагне, щоб задоволення отримали студенти. Для цього він визначає зміст, форми та методи навчальної діяльності.

Провідною складовою навчального процесу у вищому навчальному закладі є лекція. Термін «лекція» походить від латинського lecto – читання, lego– читаю і трактується як усний виклад навчального предмета. Механізм сприйняття лекції наступний: подається інформація, потім здійснюється її аналіз, після чого інформація знов виражається словами (у вигляді конспекту лекції). Науковці висувають такі основні вимоги до лекції: наявність лекції; підготовленість викладача; зміст лекції; структура лекційного заняття; стиль лекції; забезпеченість наочними посібниками і технічними засобами навчання [6, с.117].

На сучасному етапі розвитку дидактики розрізняють різні види лекцій. На окремих, найбільш поширених, хочемо зупинитись більш детально.

Вступна – дає цілісне уявлення про навчальну дисципліну, орієнтує студента в системі роботи з курсу, до прикладу, педагогіки. Лектор ознайомлює студентів з призначенням, завданнями курсу, його роллю і місцем у системі підготовки спеціаліста. Дається стислий огляд курсу, етапи розвитку педагогічної науки, викладаються перспективні напрями дослідження.

Лекція-інформація – орієнтована на виклад і пояснення студентам наукової інформації, яка потребує осмислення та запам'ятовування. Це найбільш традиційний тип лекцій у практиці вищої школи.

Оглядова – відзначається систематизацією наукових знань на високому рівні. У процесі викладу матеріалу розкриваються внутрішні і міжпредметні зв'язки.

Проблемна – знання вводяться за допомогою проблемного питання, задачі, ситуації. При цьому процес пізнання студентів у співробітництві і діалозі з викладачем наближається до дослідної діяльності.

Лекція-візуалізація – візуальна форма подання лекційного матеріалу засобами ТЗН або аудіо-, відеотехніки.

Лекція із попередньо запланованими помилками – розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю за інформацією, що викладається (пошук помилки: змістової, методологічної, методичної), і наприкінці лекції проводиться діагностика слухачів та аналіз зроблених помилок.

Лекція-конференція – проводиться як науково-практичне заняття із заздалегідь поставленою проблемою і системою доповідей тривалістю 5-10 хвилин. Кожен виступ – логічно закінчений текст у межах програми, що запропонована викладачем. Сукупність представлених виступів дозволяє всебічно висвітлити проблему. Лекція-консультація – може проходити за різним сценарієм. Перший варіант – за типом «питання − відповіді»; другий – «питання − відповіді − дискусія».

Бінарна лекція – різновид викладу матеріалу у формі діалогу двох викладачів або викладача і студента. З досвіду роботи хочемо зазначити, що такий вид лекції широко впроваджується в практику роботи зі студентами спеціальності «Початкова освіта» Мукачівського державного університету. Звичайно, він потребує ретельної попередньої підготовки, проте є надзвичайно ефективним у формуванні професійного спілкування майбутніх педагогів.

Обговорювання на лекції використовується тоді, коли намагаємося організувати обмін думками чи вирішення проблем, а не просто викладання фактів. Слухачі повинні мати вже деякі знання щодо певної дисципліни і скласти свою думку з цього приводу. Доцільним під час лекції є використання такого наочного методу, як ілюстрація, що передбачає показ і сприймання предметів, процесів і явищ у їх символічному зображенні за допомогою карт, плакатів, портретів, фотографій, схем, репродукцій тощо.

Основним засобом подачі навчального матеріалу було й залишається інформування. Викладач за допомогою лекції, співбесід та інших звичайних способів доносить до студентів знання, а студенти засвоюють їх. Але сьогодні знання, набуті таким способом, є малоцінними, оскільки вони швидко втрачають актуальність. Головне – не стільки заучення величезного масиву інформації для використання його протягом всього життя, скільки вміння працювати з цим масивом, вибирати з нього потрібні знання, уміти їх групувати й узагальнювати. Тому більшість викладачів схиляється до думки, що їхньою метою є не примушення студентів до запам'ятовування лекцій, а потім – переказу їх змісту на практичному занятті або іспиті і подальше використовування у професійній діяльності. Сьогодні важливо навчити студентів учитися, формувати у них дослідні уміння, комунікативні навички.

Традиційно лекції читаються «з дошкою і крейдою». З одного боку, при традиційному способі читання лекцій студент повинен слідкувати за ходом лекції, а при переписуванні зміст лекції краще запам'ятовується. З іншого боку, іноді весь час студент переписує з дошки складні формули, практично не залишаючи часу на розуміння навчального матеріалу. У традиційну лекцію складно включити мультимедійні та інтерактивні матеріали.

Новий спосіб читання лекції – з «комп'ютером і проектором» - дозволяє включати в лекцію графічні матеріали, аудіо, інтерактивні демонстрації. Інноваційне навчання разом з широким застосуванням активних методів навчання створює новий тип навчально–виховного процесу, який розкомплектовує викладача та студента, викликає особистий інтерес, мобілізує інтелектуальний творчий потенціал обох названих суб'єктів, тобто робить навчання суб'єктно-суб'єктним і формує навички професійного спілкування у майбутніх

фахівців. Активні методи навчання – це способи, прийоми, що спонукають студента та викладача до творчої розумової діяльності, передбачаючи обов'язкову взаємодію в процесі навчання студентів між собою чи іншими суб'єктами. В. Лозова, С. Золотухіна, В. Гриньова активними методами навчання у педагогіці вищої школи вважають диспут, дискусію, «мозкову атаку», аналіз конкретних педагогічних ситуацій, рольові та ділові ігри. П. Щербань виділяє ділову гру, рольову гру, аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій, «мозкову атаку», а також ігрове проектування – «форму розробки студентами рекомендацій, планів, і заходів навчально-виховного характеру».

В умовах сучасної вищої школи поряд із лекцією важливою формою організації навчання є семінарське заняття. Поняття «семінар» науковці трактують як форму організації навчання, домінуючим компонентом якої є самостійна дослідно-аналітична робота студентів із навчальною літературою й подальшим активним обговоренням проблеми під керівництвом педагога. Мета семінару – поглиблення й систематизація теоретичних знань студентів, а також цілеспрямований контроль за засвоєнням знань з боку педагога й критичне обговорення творчих робіт студентів. Основною частиною семінару є контроль знань, їх систематизація й узагальнення.

Семінарське заняття проводиться після вивчення основних розділів програми. Сучасна практика знає три дидактичних типи семінарів: просемінари як елементарна форма занять; семінари у власному значенні як більш високий ступінь самостійності студентів з використанням більш складних прийомів підготовки і проведення; спецсемінари, які проводяться для поглибленого вивчення якої-небудь вузької області знань. Структура семінарів дуже різноманітна, але основною частиною такого заняття є контроль знань, їх систематизація й узагальнення. Зміст проведення семінарів – представлення можливості студентам розкрити свій творчий потенціал, розвивати свої аналітичні здібності, культуру мови, сформувати загальний науково-критичний світогляд. Семінарське заняття, звичайно проводиться після вивчення основних розділів програми. Використання цієї форми організації навчання дозволяє провести теоретичне узагальнення матеріалу, що вивчається, навчити виступати з самостійними повідомленнями, дискутувати, відстоювати свої судження, формувати професійне спілкування.

Серед семінарських занять найпоширенішими є такі види: розгорнута бесіда, доповідь, обговорення рефератів, коментоване читання, диспут, конференція тощо [6, с.127].

Семінар – розгорнута евристична бесіда**.** Основне призначення – на основі самостійного освоєння невеликих за об'ємом питань, навчити студентів глибоко оволодівати знаннями, розвивати в них уміння усно передавати їх іншим, вести полеміку. Тема курсу ділиться на питання. Обговорення питань проходить так: постановка проблеми викладачем, відповідь одного з студентів, при необхідності задають додаткові питання, доповнення й розширення відповідей іншими учнями.

Семінар – доклади, реферати, повідомлення**.** Існує два варіанти проведення таких семінарів:

1. Викладач визначає доповідачів, співдоповідачів, опонентів. Доповідач повинен логічно та послідовно викласти свої думки, аргументуючи їх фактами та прикладами. Переваги – навчає студентів аналізувати почуте, самостійно робити висновки, розвиває критичність мислення. Недоліки – значна кількість студентів не бере активної участі в обговоренні навчального матеріалу.

2. До семінару готуються всі учасники, а завчасно назначаються тільки опоненти. Цей вид має значні навчальні, виховні, розвиваючі можливості, але їх реалізація потребує значних зусиль як викладача, так і студента, що призводить до перенавантаження.

Семінар – практикум. Передбачає розв'язання й складання оригінальних нестандартних задач пошукового, творчого, дослідного характеру. За 10-12 днів до початку семінару викладач пропонує задачі для аналізу умови та ходу розв'язку. Одночасно викладач рекомендує список літератури. Усі розв'язки повинні бути в зошитах. Задачі повинні мати проблемну ситуацію, що лежатиме в основі, вони повинні мати декілька способів розв'язку.

Семінар – диспут**.** Диспут краще присвячувати конкретному питанню, оскільки широка тема може призвести до поверхневого обговорення. За темою диспуту викладач орієнтовно називає проблеми дискусії. Проведення диспуту потребує компетентності й такту з боку викладача. Вдало поставлене питання, приклад допомагає направити роздуми студентів у потрібне русло.

Міжпредметний семінар. Для відповіді на питання, що обговорюються, студенти повинні актуалізувати свої знання та вміння з декількох навчальних дисциплін (до прикладу з педагогіки та окремих методик початкової школи).

Семінари складаються з двох взаємопов'язаних ланок–самостійного вивчення студентами програмового матеріалу й обговорення на заняттях результатів пізнавальної діяльності. Одним із пріоритетів інноваційного навчання є групова та індивідуальна форма навчання. Як показує досвід, найбільш ефективними формами організації навчальної діяльності є робота в групах. Це така організація роботи, що сприяє залученню всіх студентів, але з урахуванням рівня їх розвитку та можливостей сприйняття матеріалу.

Основним засобом комунікації, властивим тільки людині, є мова. Разом з тим, люди передають один одному інформацію, використовуючи не тільки слова, але й безліч інших засобів,серед яких – жести, міміка, пози, хода, одяг, аксесуари. У ході дослідження нами з'ясовано, що розмірковуючи над ефективністю лекційних та семінарських занять студенти звертають увагу на особистість викладача, його індивідуальність, кругозір, інтелектуальний потенціал, компетентність (35% респондентів), на зміст, структуру та побудову заняття, сучасність технічних засобів навчання (30%), мовленнєву культуру, виразність, експресивність, комунікативність, тактовність (25%), доступність, аргументованість, лаконічність, гумор, темп проведення

лекційного чи семінарського заняття (10%).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, на часі актуальним є раціональне співвідношення класичних лекцій і семінарів з нетрадиційними видами, які сприяють урізноманітненню навчального процесу, з одного боку, а з другого – викликають інтерес до самого процесу навчання, що є важливим стимулом до самоосвіти та творчого саморозвитку студентів, формування їх професійного спілкування.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ролі позааудиторної роботи у формуванні професійного спілкування майбутніх учителів початкової школи**.**

Список використаних джерел

1. Бондар В.Групова робота в дидактичній системі вищої школи /В. Бондар, О.Ярошенко // Освіта і управління. – 2002. – Т.5. - №1. – С.129-143.
2. Мамаєв М. Нові технології навчання у ВНЗ /М.Мамаєв, О.Романюк // Рідна школа. – 2002. - №4. – С. 27-34.
3. Сас Н. Застосування активних методів викладання і вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу / Н.Сас //Орієнтири соціальної педагогіки. – 2001. – №5. – С. 35-37.
4. Сметанський М. Методологічні засади активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів /М.Сметанський // Шлях освіти. – К., 2000. – №4. – С.9-13.
5. Стеченко Д. Інновації та якість підготовки фахівців вищої школи /Д.Стеченко// Вища школа. – 2002. – №1. – С.42-48.
6. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: навч.посіб. /М.Фіцула. - К.: 2006. – 352с.

В статье раскрывается проблема формирования профессионального общения будущих педагогов путем вовлечения их в процесс творческого взаимодействия на лекционных и семинарских занятиях. Авторами акцентировано внимание на целесообразности и эффективности использования в аудиторной работе со студентами активных и интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: *профессиональное общение, творческое взаимодействие, учебный процесс, лекция, семинарское занятие, активные методы обучения.*

The article deals with the problem of formation of professional communication of future teachers by involving them to the creative process of interaction at lectures and seminars. The authors noted that communication takes the lead in teaching professionally significant position. Teacher's communication in education and in training is a tool of influence on the individual student. Article focuses attention on expediency and efficiency in classroom work with students by active and interactive methods of education.

It is determined that the actual is rational ratio classical lectures and seminars with non-traditional types that promote diversification of the educational process, on the one hand, and on the other – arouse interest to the process of learning which is an important incentive for self-education and creative self-development of students, forming their professional communication.

Key words: *professional communication, creative interaction, learning process, lectures, seminars, active teaching methods.*

УДК 37.011.3-051(811:82):81:908:005.336.2

Вернигора Олена Леонідівна,
аспірант відділу змісту та організації педагогічної освіти,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті проаналізовано ідеї компетентнісного підходу як методологічної основи формування компетентностей майбутнього вчителя української мови та літератури. З'ясовано, що компетентнісний підхід спрямовано на формування і розвиток предметних та загальних компетентностей. Обґрунтовано необхідність формування лінгвокраїнознавчої компетентності у процесі професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі. Лінгвокраїнознавча компетентність визначена як сукупність інтегративних лінгвокраїнознавчих знань, умінь, ціннностей, та передбачає їхню ретрансляцію у процесі викладання дисциплін мовознавчого, літературознавчого, фольклористичного, країнознавчого спрямування, а також формування (утворення) мотивації, ціннісних орієнтирів, опанування форм і методів передачі лінгвокраїнознавчих знань, рефлексивні оцінки, установки на поглиблене вивчення лінгвокраїнознавства, володіння дієвою життєвою позицією щодо ретрансляції лінгвокраїнознавчих знань в освітній практиці школи.

Ключові слова: *компетентність, компетенції, знання, вміння, діяльність, досвід, компетентнісний підхід, лінгвокраїнознавча компетентність.*

Постановка проблеми. У контексті інноваційних процесів, які відбуваються в освіті, інших сферах людського життя, що постійно оновлюються, розвиваються, зростає необхідність у розвитку компетентності майбутніх учителів, формування їх як соціального елітного прошарку, який має володіти загальними і фаховими компетентностями. Зокрема сучасне суспільство потребує якісної філологічної освіти, тому що майбутній учитель української мови та літератури є носієм культурних цінностей, аксіологічного потенціалу нації, втіленого у мові, літературі, фольклорі, має володіти здатністю інтегрувати знання, бути спрямованим на самореалізацію у професії. Тому виникла гостра необхідність ратифікації впровадження компетентнісного підходу у підготовці майбутнього вчителя української мови і літератури з метою формування лінгвокраїнознавчої компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади компетентнісного підходу викладені у працях зарубіжних вчених О. Огурцова, В. Платонова, Дж. Равена, А. Хуторського, А. Вербицького, О. Ларіонова, І. Зимньої та ін. Деякі вітчизняні науковці займались питанням обґрунтування ідей компетентнісного підходу в системі освіти: Н. Бібік, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа та ін. М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін. досліджували проблеми компетентнісного підходу у процесі формування мовнокомунікативних якостей філологів. Серед науковців, які аналізували педагогічний потенціал лінгвокраїнознавства, – О. Ахманова, Є. Верещагіна, Л.Воскресенська, В. Костомарова, В. Коростельова, В. Кузовльова, Ж. Лопасова, Е. Носенко, Є. Пасова, Г. Томахіна. та ін. Виокремлення лінгвокраїнознавства як навчальної дисципліни було запропоновано В.Сафоновою. О.Семеног та Л. Мацько побічно розглядають лінгвокраїнознавчу компетентність як складову професійної у контексті аналізу фахових компетентностей майбутнього вчителя української мови і літератури.

Мета статті – проаналізувати основні положення компетентнісного підходу щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури.

Результати дослідження. В Національній стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 рр. наголошено на необхідності розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід, узгоджених з новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-15 наукового) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій; розроблення цілісної системи пошуку та відбору на навчання талановитої молоді, її наукового та професійного зростання і подальшого супроводження у кар'єрному рості [6, с. 15].

Вітчизняні науковці акцентують увагу на особливостях впровадження ідей компетентнісного підходу в освітньому просторі України Зокрема О. Овчарук обґрунтувала необхідність використання компетентісного підходу з оновлення змісту освіти, а також здійснила порівняльний аналіз досвіду країн Європи та України. Дослідниця зауважила, що експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як «здатність застосовувати знання й уміння» (Eurydice, 2002), що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосовних у повсякденні (Rychen & Tiana, 2004) [5, с.5].

Науковці трактують поняття компетентності з різних аспектів. На думку М. Голованя, компетентність – це «володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» [3, с.29].

Л. Овсієнко поняття «компетентність» трактує як результат навчальної діяльності особистості, здатність реалізовувати набуті знання, уміння й навички в практичній діяльності та різних життєвих ситуаціях. Тобто це особистісна характеристика фахівця, який володіє низкою відповідних компетенцій [7, с.5].

Більшість вчених вважають, що компетентнісний підхід – методологічна основа розвитку освіти, яка визначає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток предметних та загальних компетентностей. Компетентнісний підхід є основою формування здатності до опанування компетентностей та результативності навчання. Знання, уміння та здатності, набуті упродовж освітнього процесу, в сукупності складають загальні і функціональні (фахові) компетентності.

Л.Філатова наголошує на тому, що «сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що цілі навчання формулюються у вигляді тріади - «уміння діяти», «вміння бути» і «вміння жити» [8, с. 9]. В. Болотов стверджує, що компетентнісний підхід реалізується як узагальнена умова здатності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій [1, с.6]. За визначенням теоретика компетентнісного підходу А. Хуторського, компетенція – це готовність людини до мобілізації знань, умінь і зовнішніх ресурсів для ефективної діяльності в конкретній життєвій ситуації. Компетентність – це сукупність особистісних якостей учня (ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), це здатність до діяльності в певній особистісно значущій сфері [9, с. 43]. Відповідно компетентнісний підхід визначає спрямованість освітнього процесу на діяльнісний характер освіти.

На основі ключових положень компетентнісного підходу можна розглянути специфіку формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього

вчителя української мови і літератури. Насамперед означимо, що поняття «лінгвокраїнознавство» вперше було вжито у 1971 р. Є.Верещагіним та В.Костомаровим у праці «Лінгвокраїнознавча проблематика становлення у викладанні російської мови іноземцям». На думку Є. Верещагіна, поняття «лінгвокраїнознавство» - це така організація вивчення рідної мови іноземними школярами, студентами, аспірантами, під час якої вони знайомляться із сьогоденням та минулим народу, з його національною культурою через посередництво мови й у процесі оволодіння нею [2, с. 7].

Аналізуючи навчальні програми з «Лінгвокраїнознавства» для філологів вищих навчальних закладів, ми можемо зробити висновок, що це інтегрована дисципліна, яка виступає у комплексі певних міждисциплінарних зв'язків, під час вивченні якої студенти залучаються до духовних, культурних цінностей певної країни. Вони отримують знання з лінгвістики, культурології, географії, історії, знайомляться із соціально - політичним устроєм, традиціями, звичаями, культурою, фольклором через мову.

Дисципліна передбачає розвиток країнознавчих знань, умінь та навичок студентів про культуру та традиції певних країн, подальший розвиток у студентів умінь і навичок самостійної діяльності з оволодіння мовою, формування умінь проектної роботи, розвиток логіки, розширення кругозору, формування наукового типу мислення.

Лінгвокраїнознавство інтегрує знання з різних наук: мовознавства, об'єктом якого є вивчення мови, діалектів, літературознавства (література), фольклористики (фольклор), культурології (культура), географії (особливості територіального розташування), історії (факти), релігієзнавства (релігія), психології (ментальність, психологічні особливості етносу), іноземної мови (мови національних меншин), соціології (соціоповедінкові стереотипи).

На основі ідей І. Зимньої [4, с.20], яка включає до складу компетентності певні складові, нами здійснено аналіз лінгвокраїнознавчої компетентності. З-поміж складових визначено такі:

а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект)-передбачає процес стимулювання майбутніх вчителів-філологів до здійснення ефективної лінгвокраїнознавчої, пізнавальної діяльності; вчитель української мови та літератури повинен мати мотивацію до ретрансляції лінгвокраїнознавчих знань у загальноосвітній школі;

б) ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (ціннісно-смисловий аспект), відповідно до якого майбутній вчитель української мови та літератури має впевнено усвідомлювати цінність та важливість своєї професії, значення свого предмету, що викладатиметься, зокрема на основі лінгвокраїнознавчих знань, адже майбутній філолог повинен бути носієм національної, культурної спадщини нашого народу, яка несе в собі цінність рідної мови, літератури ментальності;

в) володіння знаннями змісту компетентності (тобто когнітивний аспект). Майбутні вчителі-філологи повинні володіти знаннями не тільки з мовознавчих та літературознавчих наук, але й з психології, культурології, історії, географії, та ін. Така інтеграція знань допоможе розширити кругозір майбутнього викладача української мови та літератури, творчо реалізовуватись, а також продовжувати науково-дослідницьку роботу у напрямі поглибленого вивчення лінгвокраїнознавства, мовознавства, літературознавства, фольклористики, культурології та ін.;

г) досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто діяльнісний аспект), згідно з яким майбутній вчитель-філолог в педагогічній діяльності повинен мати високий рівень комунікації, використовувати різні форми і методи у позашкільній діяльності, під час занять з опанування лінгвокраїнознавчого матеріалу;

д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності (рефлексія) як одна із невід'ємних складових професіоналізму майбутнього філолога, так як він повинен володіти здатністю пізнавати самого себе, вміти розмірковувати над своїми діями, долати свої недоліки, самовдосконалюватись та розвивати свої професійні вміння на основі різних наук, зокрема й лінгвокраїнознавства.

З'ясовано, що з метою вияву конкурентоспроможності на ринку праці майбутній учитель української мови і літератури повинен володіти інтегративними знаннями, вміти комплексно використовувати міждисциплінарні зв'язки філологічних дисциплін, постійно розвивати свій професіоналізм, займатись науково-дослідницькою діяльністю, стимулювати до цього учнів. Саме володіння лінгвокраїнознавчою компетентністю сприяє формуванню мотивації до комплексного вивчення мови, літератури, культурних надбань через опанування рідної мови, дозволяє використовувати інноваційні методи і форми опанування лінгвокраїнознавчих знань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, компетентнісний підхід визначає діяльнісний та практичний характер філологічної освіти, досягнення якості результатів професійної підготовки учителя української мови і літератури. Поняття «компетентність» означає здатність активізовувати отримані знання, вміння, досвід та способи поведінки у професійній діяльності. Відповідно формування лінгвокраїнознавчої компетентності у майбутніх вчителів української мови та літератури повинно реалізовуватись на засадах компетентнісного підходу, що передбачає формування (утворення) мотивації, ціннісних орієнтирів, опанування форм і методів передачі лінгвокраїнознавчих знань, рефлексивні оцінки, установки на поглиблене вивчення лінгвокраїнознавства, володіння дієвою життєвою позицією щодо ретрансляції лінгвокраїнознавчих знань в освітній практиці школи. Перспективами подальшого дослідження щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності вчителя української мови та літератури є аналіз основних положень інтеграційного підходу, який дозволяє філологам опановувати міжпредметні зв'язки та здійснювати педагогічну діяльність на високому професійному рівні.

Список використаних джерел

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной програмне /Болотов В.А., Сериков В.В. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.

2. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка, как иностранного / Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.

3. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду/ М.С.Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23 – 30.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия/ Ирина Алексеевна Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 40 с.

5. Компетентнісний підхід в освіті: Загальновоєвропейські підходи Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. №5 (13). [Електронний ресурс] – Режим доступу: : http://www.ime.edu-ua.net/em.html.

6. Національні стратегії розвитку освіти України на 2012-2021. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.

7. Овсієнко Л.М. Сутність поняття «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми / Л.М.Овсієнко // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 2. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_32.

8. Філатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования //Дополнительное образование.-2005. – №7. – С.9 – 11.

9. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Хуторской А.В. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

В статье проанализированы идеи компетентностного подхода как методологической основы формирования компетентностей будущего учителя украинского языка и литературы. Выяснено, что компетентностный подход направлен на формирование и развитие предметных и общих компетенций. Обоснована необходимость формирования лингвострановедческой компетентности в процессе профессиональной подготовки в высшем педагогическом учебном заведении. Лингвострановедческая компетентность определена как совокупность интегративных лингвострановедческих знаний, умений, ценностей и предусматривает их ретрансляцию в процессе преподавания дисциплин языковедческого, литературоведческого, фольклористичного, страноведческого направления, а также формирование (образование) мотивации, ценностных ориентиров, освоения форм и методов передачи лингвострановедческих знаний, рефлексивные оценки, установки на углубленное изучение лингвострановедения, владение активной жизненной позицией относительно ретрансляции лингвострановедческих знаний в образовательной практике школы.

Ключевые слова: *компетентность, компетенции, знания, умения, деятельность, опыт, компетентностный подход, лингвострановедческая компетентность.*

The article analyses the ideas of competence approach as a methodological basis of competences formation of the Ukrainian language and literature prospective teacher.It is found that competence-based approach is aimed at the formation and development of subject and general competences.Competence approach determines the active and practical nature of philological education, achievement of quality results of professional training of Ukrainian language and literature teachers.

The necessity of linguo-cross-culturalcompetence forming in the process of professional training in the higher educational institution is substantiated. To identify the competitiveness in the job market, the prospective teacher of Ukrainian language and literature should possess integrative knowledge, to be able to comprehensively use interdisciplinary connections of philological disciplines, continuously develop their professional skills, engage in research activities, to motivate students. Linguo-cross-culturalcompetence formation of prospective teachers of Ukrainian language and literature should be implemented on the basis of competence approach, which involves motivation formation, value orientation, development of forms and methods of linguo-cross-cultural knowledge transmission, reflective evaluation, orientation on in-depth study of linguo-cross-culture, acquiring effective life philosophy to apply linguistic knowledge in educational practice of the school.

Linguo-cross-culturalcompetence is defined as a set of integrative linguo-cross-culturalknowledge, skills, values, and stipulates their retransmission in the process of teaching literary, folklore, cross-cultural subjects.

Linguo-cross-culturalcompetence contributes to the formation of motivation to the integrated study of language, literature, cultural values through the mastery of the native language, allows the use of innovative methods and ways of acquiring linguo-cross-culturalknowledge.

Key words: *competence, competencies, knowledge, skills, activities, experience, competence approach, linguo-cross-culturalcompetence.*

УДК 378.1:004.77+070

Лашук Наталія Миколаївна,
аспірант,
Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т. Г. Шевченка

ДО ПРОБЛЕМИ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК РЕЗУЛЬТАТУ МЕДІАОСВІТИ

У статті розглядаються різні підходи до визначення понять медіаграмотності та інформаційної грамотності, здійснюється їх порівняльний аналіз. Висвітлено феномен медіаконвергенції та її видів. Розглянуто перехід від цифрової та аудіовізуальної компетентності до медіакомпетентності на трьох рівнях (знання, усвідомлення, реалізація) у 10 напрямках діяльності (доступ до інформації, мова, технології, технологічний процес виробництва, медіаіндустрія, ідеологія і цінності, сприймання і розуміння, громадянська участь у житті суспільства, процес створення, комунікація). Уточнено відмінності у значенні термінів «медіаграмотність» та «медіакомпетентність». З'ясовано функціональний зміст медіакомпетентності.

***Ключові слова**: медіаграмотність, медіакомпетентність, інформаційна грамотність, медіаосвіта, конвергенція, функції медіакомпетентності.*

Постановка проблеми. Студенти XXI століття щоденно споживають велику кількість медіаконтенту за допомогою ресурсів, які вони самостійно обирають: телевізійні програми, радіотрансляції, музику, кінофільми, рекламу, яка присутня в усіх видах медіа. Яка саме компетентність їм потрібна для того, щоб розібратися, що їм презентують, з якою метою, як необхідно інтерпретувати інформацію і застосовувати у житті чи в своїй діяльності? У науково-педагогічній літературі використовуються різні терміни: «медіакомпетентність», «медіаграмотність», «інформаційна грамотність», «кінограмотність», «рекламна грамотність», «аудіовізуальна грамотність», «комунікаційна компетентність», «технологічна компетентність», «цифрова грамотність» та ін. Понятійний апарат є важливим для наукового дослідження і є предметом обговорення багатьох учених, що вказує на актуальність проблеми: які поняття можна вживати синонімічно, яке поняття має ширший чи вужчий обсяг і є підкатегорією іншого, як впливає професійний контекст, культурне середовище, досвід і здобутки вітчизняних науковців на особливості використання цих термінів?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання медіаграмотності та медіакомпетентності досліджували українські (Г .В. Онкович, А. Сулім, А. В. Литвин, В. Є. Робак, В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк та ін.) і зарубіжні вчені (П. Міхайлідіс, Дж. Поттер, А. Сілверблат, К. Тайнер, С. Берен та ін.), проблемам інформаційної компетентності присвячені праці Л. І. Печинської, К. В. Корсакової, проблема формування інформаційно-комунікативної компетентності досліджувалася О. М. Шевченком, О. І. Зайцевою, О. Сосніним, І. Г. Смирновою, Є. І. Клименком, Н. Ф. Клещенковою, А. Б. Савченко, О Астаф'євою, О. Захаровою. Актуальність питання формування медіакомпетентності, упровадження медіаосвіти та дискутивність проблеми у цій галузі обумовлюють актуальність дослідження.

Мета статті. Метою статті є аналіз та огляд науково-методичної літератури щодо вирішення термінологічної проблеми співвідношення понять, які стосуються або пов'язані з медіакомпетентністю, з урахуванням досвіду учених різних країн та документів міжнародних організацій. Завдання дослідження: уточнити тлумачення поняття медіа, зробити порівняльний аналіз понять «медіаграмотність» та «інформаційна грамотність», з'ясувати сутність явища конвергенції, виділити функції й особливості медіаосвіти та медіакомпетентності як її результату.

Результати дослідження. Деякі дослідники вважають, що медіакомпетентність пов'язана тільки з використанням і розумінням традиційних медіа (преса, телебачення, фільми, без використання ІКТ), тоді як категорія інформаційної компетентності вживається, якщо інформація передається за допомогою новітніх інформаційних технологій. На нашу думку, відмінності у підходах базуються на розумінні поняття «медіа». Вважається, що першим термін «медіа» було вжито у XX столітті канадським медіатеоретиком Гербертом Маршаллом Маклюеном у значенні різних засобів комунікації. До речі, до засобів комунікації учений зараховував не лише ЗМІ, але й дороги, книги, одяг, рекламу, фотографії тощо – це «технології» або «посередники», які впливають на спосіб життя людини, світогляд та комунікацію [6]. Проте, як зазначає Кирилова Н. Б. [5], незважаючи на етимологію слова медіа, не можна вважати медіа просто посередниками, за допомогою яких транслюється інформація. За Н. Б. Кириловою медіа – це канали, підґрунтям яких є ідеологічні, емоційні підсвідомі очікування аудиторії; це середовище за допомогою якого створюються, естетизуються і транслюються культурні коди. «Термін медіа – це множина від слова «медіум»; за поняттям «медіа» (якому ми часто приписуємо однину) насправді знаходиться надзвичайно складна і різноманітна сукупність структур і видів діяльності, кожна зі своїм власним способом комунікації, своєю економікою, своїми кордонами і своєю аудиторією» [7, с. 1]. Медіа – це складне поняття, тому доречно процитувати С. О. Ганабу , що «складність - ключове поняття, що визначає парадигму сучасного наукового пізнання» [2, с.60]. Саме завдяки складним утворенням підтримується гармонія сучасного світопорядку, демонструється багатоаспектність та можливістність розвитку, приховані потенції, пропонуються оригінальні, непередбачувані варіації розвитку.

Британські науковці (S. Livingstone,

E. Van Couvering, N. Thumim), вважають, що медіаграмотність пов'язана з розумінням, інтерпретацією, критичним оцінюванням та створенням медіаматеріалів, тоді як інформаційна грамотність акцентує увагу на пошуку, знаходженні, оцінці і використанні медіаматеріалів. «Медіаграмотність розглядає медіа як лінзи, через які можна дивитися на світ і виражати себе. Інформаційна грамотність вважає інформацію засобом, за допомогою якого можна впливати і взаємодіяти зі світом і суспільством» [16, с.12].

Щодо історії розвитку, на першому рівні виділяють класичну грамотність (письмо, читання, розуміння), на другому – аудіовізуальну грамотність, яка безпосередньо стосується електронних медіа, третій рівень – цифрова або інформаційна грамотність, яка стосується комп'ютерів і цифрових медіа. І найвищий рівень – це медіаграмотність, як результат конвергенції різних видів медіа включає всі попередні види грамотності [20]. Поняття конвергенції розглядають як злиття способів комунікації, видів медійного контенту (текст, зображення, аудіо, відео) і як об'єднання комунікаційних каналів, соціальних інститутів, що виготовляють та поширюють медіапродукцію (газети, журнали, радіо, телебачення, інтернет). Зокрема, М. Женченко виділяє технологічну конвергенцію (об'єднання різних технічних ЗМІ (телефон, пошта, комп'ютер) в один пристрій (смартфон, планшет) для доставлення різних видів контенту на різні технологічні платформи, контентну (взаємодія різних видів контенту для створення мультимедій; обмін контентом для різних ЗМК, в процесі якого контент трансформується), організаційну (об'єднання організаційних структур та виробничих процесів інтегрованих медіа для створення мультимедійного контенту кросмедійне виробництво) і конвергенцію ринків (об'єднання різних медійних галузей з комп'ютерними та телекомунікаційними) [4, с.25]. Таким чином, на сучасному етапі розвитку внаслідок феномена конвергенції практично неможливо розділити медіа на «з використанням ІКТ» і «без використання ІКТ». Поява Інтернету зумовила зникненню чітких кордонів між медіавиробництвом і медіаспоживанням, між різними видами медіа.

М. Перез і А. Дельгадо [19] запропонували піраміду, яка включає три рівні (знання, усвідомлення, реалізація) у 10 напрямках діяльності і показує перехід від аудіовізуальної та інформаційної компетентності до медіакомпетентності (табл.1.)

Таблиця 1

	Виміри	Види діяльності
Реалізація	Комунікація	Сприяння дискусії у віртуальному середовищі Спільні е- проекти Співпраця з використання ІКТ
	Виробництво, реалізація	Створення подкастів Блоги та вікі Мультимедійні документи Створення фільмів за допомогою таких засобів як movie-maker, pinnacle та ін.
	Громадянська участь у житті суспільства	Рольові ігри щодо участі у суспільному житті за допомогою ІТ
Усвідомлення	Сприймання і розуміння	Огляд, резюмування інформації та організація інформації у вигляді концептуальних карт Аналіз почуттів та емоцій після перегляду програм або реклами
	Ідеологія і цінності	Аналіз використання стереотипів на телебаченні Аналіз точності і достовірності інформації на вебсайтах
Знання	Медіаіндустрія	Висвітлення проблем ЗМІ, критика медіа
	Процес створення	Розбір програми за різними аспектами Аналіз різниці між живою та записаною трансляцією
	Технологія	Використання технологічних засобів для створення аудіовізуальних документів
	Мова	Аналіз кодів, знакових систем, які використовуються в рекламі, фільмах і т.д. Створення невеликих медіаповідомлень
	Доступ до інформації	Використання різних пошукових систем Доступ до баз даних, бібліотек, вебсайтів Пошук інформації щодо фільмів, книжок

Протилежною є думка російського медіапедагога О.В. Федорова, котрий вважає, що поняття інформаційна культура ширше, ніж медіакультура. Інформаційна культура відноситься до сфери взаємодії особистості з будь-якою інформацією (в т.ч. медійною), тоді як медіакультура – лише до сфери взаємодії людини зі ЗМК [12].

Нам імпонує думка Т. І. Мяснікової та Т. А. Ольхової [9], які стверджують, що поняття медіа, у порівнянні зі ЗМК, є нейтральним, тому що не містить слова «масовий», а це важливо з огляду на тенденції розвитку ІКТ, зміни у процесі комунікації у бік персоналізації. Е. Тоффлер у своїй праці «Третя хвиля» передбачав, що замість домінування мас-медіа почнуть переважати інтерактивні демасифіковані медіа, які зможуть задовольнити особисті інформаційні запити [11]. Г. Дженкінз стверджує, що процес медіаконвергенції ознаменував нову еру нового типу медіа, перехід від персоналізованих медіа до соціалізованих колективних медіа, медіа груп та спільнот [15].

Німецький учений Д. Бааке вважав медіакомпетентність складовою комунікаційної компетентності, яка дає змогу особистості орієнтуватися у медіатизованому середовищі і активно дізнаватися про світ за допомогою медіа [13]. Зокрема, німецький медіа

психолог П. Вінтерхофф-Шпурк виділяє медіа (комунікативну) компетентність, яка включає інформаційну компетентність в технічному аспекті, інформаційну Я-компетентність, інформаційну соціальну компетентність, медіа компетентність в технічному аспекті, медіа компетентність в Я-аспекті, медіа компетентність в соціальному аспекті [1, с. 237]. Німецькі педагоги М. Штайгер, А. Віхер стверджують, що поняття медіа компетентність пов'язане з інструментальним розумінням медіа, що спрямована на формування технічних навичок використання медіа пристроїв [9, с.44]. Європейські та американські вчені звертають увагу, що формування медіаграмотності часто зосереджено на технологічних уміннях, тоді як основною засадою медіаосвіти є розвиток критичного мислення. Дуже часто медіаосвіта розуміється як оволодіння прикладними навичками та вміннями, щоб орієнтуватися в комп'ютерних мережах, віртуальних світах, різному програмному забезпеченні та платформах, соціальних мережах та медіапристроях. Науковці і педагоги-практики намагаються розмежувати різницю між навчання «з» і «про» медіа, виділяючи тим самим цифрову (технологічну, інформатичну) грамотність, яка передбачає оволодіння навичками і вміннями використання ІКТ, і медіаграмотність, яка передбачає саме критичний підхід до медіа.

Згідно з документами ЮНЕСКО, інформаційна грамотність пов'язана з визначенням та формулюванням інформаційних потреб, розміщенням і доступом до інформації, упорядкуванням, систематизацією інформації, використанням інформації з урахуванням етики і моралі, передачею інформації, ІКТ вміннями для обробки інформації. Медіаграмотність зосереджена на усвідомленні ролі та функцій медіа у демократичному суспільстві, розуміння умов, за яких медіа можуть функціонувати, критичному оцінюванні медіаконтенту, враховуючи функції медіа, взаємодії з медіа для самовираження і самореалізації, вміннях критичного аналізу (включаючи ІКТ вміння), необхідних для створення інформації користувачем [17, с.18]. Отже, якщо інформаційна грамотність акцентує увагу на важливості доступу до інформації, оцінюванні та етичному використанні інформації, то медіаграмотність підкреслює важливість вміння розуміти функції медіа, оцінювати, як ці функції реалізуються і ефективно використовувати медіа для самовираження і самореалізації.

Таким чином, у науковому світі існує два підходи, які визначають взаємозв'язки інформаційної компетентності та медіакомпетентності: з одного боку інформаційна компетентність передбачає, що медіаосвіта та медіакомпетентність є її складовою компонентою, з іншого боку медіаосвіта визначає інформацію як категорію, що входить до кола її інтересів та досліджень. Всесвітня організація ЮНЕСКО і як наслідок оновлена «Концепція впровадження медіаосвіти» в Україні використовують поняття медіа і інформаційна грамотність (МІГ), вказуючи на те, що хоча ці поняття розвивалися відокремлено, проте вони мають багато спільного, а головне спільну мету – формування гармонійно розвиненої особистості, яка може, здатна, готова розвиватися, працювати, жити і самореалізовуватись у інформаційному суспільстві: медіа-і інформаційна грамотність – це сукупність знань, установок, вмінь та навичок, які дозволяють отримувати доступ до інформації та знань, аналізувати, оцінювати, використовувати, створювати і поширювати їх з максимальною продуктивністю у відповідності із законодавчими і етичними нормами і дотриманням прав людини» [8].

У працях та документах американських, британських та більшості європейських учених використовується термін медіаграмотність (medialiteracy), деякі вчені (Hobbs R., Tyner K.) використовують поняття компетентність медіаграмотності (medialiteracycompetency), німецькі вчені широко використовують поняття медіакомпетентності, яке витікає із лінгвістичної теорії Н. Хомського та теорії критики Ю. Хабермаса Польські науковці (A. Dąbrowska, P. Drzewiecki, D. Gorecka, A. Gruhn та ін.) стверджують, що термін «грамотність» (англ. literacy), який використовується в документах ЄС та ЮНЕСКО в польській мові відповідає поняттю «компетентність» [16, с.4]. Суголосною є думка Поясок Т. Б., Федорова О. В., що доцільніше використовувати термін медіакомпетентність, тому що цей термін включає не лише здатність використовувати, аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення в різних формах, але й якості особистості, мотиви, досвід діяльності, цінності та установки.

Основною особливістю медіакомпетентності є її нероздільність з медіаосвітою **(**Сулім А. А., Слабошевська Т. М., Ольхова Т. А., Мяснікова Т. І., Немирич А. А.), за визначенням Сулім А. А. «медіакомпетентність - результат медіаосвіти, яка допомагає людині активно використовувати можливості інформаційно-освітнього поля – телебачення, радіо, відео, преси, Інтернету, формує культуру спілкування, розвиває творчі, комунікативні здібності, критичне мислення, вміння сприймати, інтерпретувати, аналізувати й оцінювати медіатексти, навчає різних форм самовираження за допомогою освітніх технологій, у т. ч. – медіа технологій» [10]. У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2016) зазначається, що медіаосвіта спрямована на підготовку особистості до взаємодії з традиційними і новими медіа, зважаючи на розвиток ІКТ. К. Уорсноп вважає медіаосвіту засобом розширення прав і можливостей більшості населення та зміцнення демократичних структур суспільства. Основним поняттям медіаосвіти є «репрезентація»: медіа не віддзеркалюють реальність, а репрезентують її. Основними цілями медіаосвіти є висока мотивація студентів, розвиток критичної автономії, зміна відносин між учителем і учнем. Медіаосвіта передбачає кооперативне навчання та проводить свої дослідження за допомогою діалогу, а не дискусії [21, с. 55-54]. Медіаосвіта має на меті не змінити медіа, проте позитивно сприймає зміни освітніх методик, методів навчання та заохочує підвищення рівня знань і вмінь. Переваги медіаосвіти – у

можливостях, які вона надає студентам, зокрема, це використання різних стилей навчання, оволодіння вміннями медіаменеджменту, тобто необхідності прийняття рішень часового обмеження на використання медіа і щодо раціонального вибору медіа для ефективної навчальної або професійної діяльності, вміннями, які потрібні, щоб брати відповідальність за використання медіапродукції, знаннями, як структури медіа (форма власності, дистриб'юторство) впливають на розуміння медіаповідомлень. Медіаосвіта, заохочує скептицизм, поважає різні точки зору, визнає, що медіа є частиною культури і виконує функцію соціалізації. Метою медіаосвіти є не відкривати студентам правдиві, коректні чи приховані смисли, не розділяти медіатексти на «правильні» і «неправильні», а медіааналіз, дослідження. Медіаосвіта визнає, що інтерпретація медіатекстів студентами може відрізнятися від інтерпретації викладача [18].

Що стосується функцій медіакомпетентності Є. І Грущо [3] виділяє комунікативну (сприяє підвищенню комунікації між людьми), культурологічна (усвідомлення ролі медіа), адаптивну (впливає на адаптацію особистості до напливу різних медіа, інформації, стресостійкість, адаптація до життя в інформаційному суспільстві, зміну медіаповедінки і медіаспоживання), протективну (формує вміння захищатися від медіа маніпуляцій, медіазалежностей, впливу медіа на психіку за рахунок критичного оцінювання медіаконтенту), аксіологічну (формування нових життєвих та професійних цінностей, установок, мотивації, поглядів), розвивальну (здібність розкрити творчий потенціал та самостійність мислення на матеріалі та за допомогою медіа), аналітичну (розвиває вміння аналізувати, пояснювати, інтерпретувати медіа контент, формує вміння критично оцінювати медіа контент враховуючи різні погляди, думки і шукати потрібну для оцінки і формування власної позиції інформацію). Ми теж вважаємо за необхідне виділити семіотичну (знання мови різних жанрів медіа, особливостей її створення і вміння ними оперувати, знання особливостей невербальної комунікації, уміння інтерпретації мови аудіо і візуальних медіа) та естетичну функцію медіакомпетентності, тому що вона, на нашу думку, сприяє також формуванню уявлення про естетичну цінність медіатекстів та вмінь оцінювати художній рівень медіатекстів, естетичного досвіду сприймання і створення медіатекстів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ураховуючи вищезазначене, а саме те, що сутність поняття медіакомпетентності зумовлюється сучасним розумінням поняття «медіа», змінами та процесами, що відбуваються у сучасному медіа просторі та принципами медіаосвіти. Медіаграмотність, інформаційна грамотність й аудіовізуальна грамотність є основою для формування медіакомпетентності майбутнього фахівця. Функції, цілі, особливості медіакомпетентності інколи перетинаються з іншими видами компетенцій, проте і суттєво відрізняються. Крім того, на сучасному етапі стає очевидно, що лише використання ІКТ та медіа на заняттях для того, щоб навчатися і навчати недостатньо, освітнє-інформаційне середовище потребує знань студентів про медіа, для того, щоб аналізувати нові тексти, нові технології та відповідно їх культурно-соціальні, економічні та політичні контексти. Саме потреба в критичному мисленні, аналізі й розумінні функцій, впливу медіа на їх аудиторії та потреба навчати студентів самовираження і реалізації, використовуючи медіа, ставить проблему формування медіакомпетентності серед пріоритетів сучасної освіти. Як перспективу дослідження ми вбачаємо визначення структурного змісту медіакомпетентності.

Список використаних джерел

1. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология: основные принципы. / Петер Винтерхофф-Шпурк. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007. – 288 с.
2. Ганаба С. О. Складність як концепт сучасного наукового дискурсу. / С.О.Ганаба // Філософія і політологія в контексті сучасної культури. – 2012. – Вип. 4 (2). – с.58-64
3. Грущо Е. И.Медиаобразование как фактор развития личности в условиях перехода к информационному обществу / [Електронний ресурс] / Е.И. Грущо . – Режим доступу до ресурсу: http://www.pws-conf.ru/nauchnaya/lss-2009/153-smi-mediakultura/7303-mediaobrazovanie-kak-fakt.html
4. Женченко М. І. Типологічна класифікація медіаконвергенції крізь призму трансформацій цифрової доби. / Марина Іванівна Женченко // Український інформаційний простір. Число 4. – 2016 – С. 24-29. – («Видавнича справа та мережеві видання»)
5. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна кпостмодерну. / Наталья Борисовна Кириллова. — М.: Академический Проект, 2006. – 448 с. – («Технологии»)
6. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн. – М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. – 464 с.
7. Медиа. Введение: учебник / под ред. А. Бриггза, П. Кобли. – 2-е изд. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 550 с.
8. Московская декларация о медиа- и информационной грамотности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ifapcom.ru/ru/news/1347
9. Ольховая Т. А. Развитие медиакомпетентности студентов университета: учебное пособие. / Т. А Ольховая, Т. И Мясникова. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ГОУ, 2011.– 126 с.
10. Сулім А. А.Медіакомпетентність як результат упровадження медіаосвіти [Електронний ресурс] / А. А. Сулім. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Soc_kom/2011_968/content/sulim.pd10
11. Тоффлер Э. Третья волна. / Элвин Тоффлер. – М.: АСТ, 2010. – 784с.
12. Федоров А. В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://psyfactor.org/lib/fedorov14.htm

13. Baacke D. Medienkompetenz –Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. v. Rein (Eds.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. – 1996. – P. 122-124.

14. Dąbrowska A. J. Digital Future Media And Information Literacy Competencies Catalogue/ AnnaJustynaDąbrowska, PiotrDrzewiecki, DorotaGoreckaand others. – Warsaw: The Modern Poland Foundation, 2013. – 19p. – URL: http://cyfrowaprzyszlosc.pl/files/2012/07/Competences-Catalogue-introduction.pdf

15. Jenkins H. et al. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the21st Century / Henry Jenkins, Ravi Purushotma, MargaretWeigel, Katie Clinton, and Alice J. Robison. – The MIT PressCambridge, MassachusettsLondon, England. – 146p.

16. Livingstone S. et al. Media literacy: a review of the research literature. / Sonia Livingstone, Elizabeth Van Couvering, Nancy Thumim. – Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science, London, UK. – 2005. – 86 p.

17. Media and Information Literacy Curriculum for Teachers (prepared by UNESCO) [Electronic resource] / Wilson, Carolyn; Grizzle, Alton; Tuazon, Ramon; Akyempong, Kwame; Cheung, Chi Kim. Paris, UNESCO, 2011. 192 p., illus. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf

18. National Association for Media Literacy Education. Core Principles of Media Literacy Education in the United States (2007). [Electronic resource] – URL: http:// namle.net/publications/core-principles/.

19. Pérez M. Amor. FromDigitaltoAudiovisualCompetencetoMediaCompetence: DimensionsandIndicators. / M. Amor Pérez, Águeda Delgado // Comunicar. – 2012. – №39. – P. 25-33

20. Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe. [Electronic resource] – URL: http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-trends-report_en.pdf

21. Worsnop C. Media Literacy Through Critical Thinking Teacher Materials. / Chris M. Worsnop. – 2004. – 60 p. - URL: http://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/10/1092_Worsnop_2004.pdf

В статье рассматриваются различные подходы к определению понятий медиаграмотности и информационной грамотности, осуществляется их сравнительный анализ. Освещен феномен медиаконвергенции и ее виды. Рассмотрены переход от цифровой и аудиовизуальной компетентности к медиакомпетентности на трех уровнях (знание, понимание, реализация) в 10 направлениях деятельности (доступ к информации, язык, технологии, технологический процесс производства, медиаиндустрия, идеология и ценности, восприятие и понимание, участие в жизни общества, процесс создания, коммуникация). Уточнено различия в значении терминов «медиаграмотность» и «медиакомпетентность». Выяснено функциональное содержание медиакомпетентности.

Ключевые слова: *медиаграмотность, медиакомпетентность, информационная грамотность, медиаобразование, конвергенция, функции медиакомпетентности*

This study aims to investigate different approaches to the definition of «media literacy» and «information literacy»; to give their comparative analysis. In particular, it is emphasized that information literacy deals with the importance of access to information, assessment and ethical use of information and media literacy – with the ability to understand the importance of media functions, to assess how these functions are implemented and to use media effectively for self-expression and self-realization. The phenomenon of media convergence and its types are considered. Two approaches that define the relationships between information competence and media competence are provided. In the study, we focus on the the transition from digital and audiovisual to media competence at three levels (knowledge, awareness, realization) through 10 activities (access to information, language, technology, production process, media industry, ideology and values, reception and comprehension, citizen involvement, production, communication). The differences of terms media literacyand media competence are clarified usingUkrainian and foreign scientists' research and backed by UNESCO documents. Media competence functional content is analysed. The article centers around the idea that the primary goal of media education is media competence formation and critical thinking as well.

Key words*: media literacy, media competence, media education, information literacy, convergence, functions of media competence*

УДК 378:808.2

Моргун Алла Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент,
Мукачевский государственный университет

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

В статье рассматривается социальная значимость проблемы формирования лингвокультурологической компетенции как одного из условий приобщения личности, изучающей русский язык как неродной, к ценностям русской культуры. Определяются задачи, которые должна ставить перед собой методика преподавания русского языка как неродного в связи с появлением антропоцентрической парадигмы в языкознании.

Ключевые слова: *антропоцентрическая парадигма, антропоцентричность языка, лингвокультурология, культурно-ориентированная методика обучения, социокультурная компетентность, социолингвистическая компетентность.*

Постановка проблемы. В своем исследовании мы исходим из того, что основополагающей идеей современной лингвистики является антропоцентричность языка, что привело к появлению антропоцентричной парадигмы, которая трактуется как переключение интересов исследователя с объектов познания на субъекта, т.е. анализируется человек в языке и язык в человеке, а человек познает мир через осознание самого себя и своей деятельности в нем.

Одним из основных направлений современного языкознания в рамках антропоцентрической парадигмы является лингвокультурология, как самое молодое ответвление этнолингвистики. В задачи названной научной дисциплины входит изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и менталитета. Данная наука создана, по мнению ученых, на триединой основе: язык - культура – человек и представляет лингвокультуру как призму, через которую исследователь может увидеть материальную и духовную самобытность личности.

Особую актуальность лингвокультурологические исследования приобретают в межкультурной комуникации, ориентирующиеся на изучение культуры другого народа через его язык.

Несмотря на большое количество исследований, выполненных с позиций антропоцентрической лингвистики, в настоящее время существуют вопросы, еще не осмысленные в полном объеме. Наукой, направленной на решение проблемы культурной специфики описания языкового материала, является лингвокультурология.

На сегодняшний день общепризнанным является мнение, что система преподавания неродного языка должна включать в себя: культурный компонент, назначением которого является знакомство учащихся с базовыми ценностями, этнопсихологическими особенностями и поведенческими (речеповеденческими) стереотипами его носителей.

Как известно, язык является системообразующим элементом культуры, которая интерпретируется как семиотическая система. В этом понимании классическая культура была относительно замкнутым вариантом данной системы. Другая культура, по Ю. М. Лотману, - «память, закодированная реальным языком. Язык - это код, плюс его история» [4,с.194]. Таким образом, если бы нам все было понятно в другой культуре, она не была бы для нас другой, а была бы тождественной нашей, а значит в определенном смысле неинтересной. Поэтому познание другой культуры, как утверждает В. В. Миронов, «требует усилий и осуществляется путем погружения во всю систему данной культуры.... при самом совершенном знании ее языка» [5,с.12]. В этой позиции диалог культур реализуется «внутри особого коммуникационного пространства - семиосферы... в него включается не только сумма языков, но и социокультурное поле их функционирования» [4, с.194]. Границы области пересечения (тождества) такой семиосферы относительно невелики, а область непересекаемого, как отмечают исследователи, огромна. Пересекаются лишь наименьшие по объему смысловые части культур, а наибольший остаток требует культурной интерпретации перевода.

Исходя из сказанного, можно утверждать, что культурно-ориентированное обучение русскому языку, как неродному, является наиболее перспективным в современной методике преподавания в национальной школе и, одновременно, представляет собой довольно сложную систему.

Цель статьи (постановка задания). Целью исследования является анализ качественных изменений в области современного языкознания, в частности, актуализация социальной значимости проблемы формирования лингвокультуроведческой компетенции как одного из условий приобщения личности, изучающей русский язык как неродной, к ценностям русской культуры и определение задач, которые должна ставить перед собой методика преподавания русского языка, как неродного в связи с появлением антропоцентрической парадигмы.

Необходимость обращения к данной проблеме мотивируется следующими положениями:

1.Отсутствие научно обоснованной когнитивной модели преподавании, недостаточная методическая разработанность проблемы взаимодействия языка и культуры при обучении русскому языку как неродному.

2.Практическая необходимость создания методической системы формирования социокультурной и социолингвистической компетенции.

Анализ последних исследований и публикаций. Следует отметить, что идея речевой деятельности и понимания языка как связующего звена между социумом и человеком принадлежит В. В. Гумбольдту, который говорил о том, что язык – это часть культуры. По его мнению, язык есть главная деятельность не только человеческого духа, но и национального духа. В понятие «национальный дух» у В. Гумбольдта входит психический склад народа, образ его мыслей, философия, наука, искусство и литература. Ученый утверждал, что «дух народа» и язык настолько тесно связаны друг с другом, что если существует одно, другое можно вывести из него [2].

Ключевым моментом теории В. Гумбольдта является понимание языка как «промежуточного мира», который находится между народом и окружающим его объективным миром: «Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг» [2, с.4]. Человек, по В. Гумбольдту, оказывается в своем восприятии мира целиком подчиненным языку.

Последователем Вильгельма фон Гумбольдта был русский языковед А. А. Потебня, который утверждал, что речевой акт есть явление исключительно психическое, но язык, слово вносит в этот акт культурное, социальное начало[6**].**

Для современной лингвистики характерна антропоцентрическая тенденция, выражающаяся в изучении языка как части духовной культуры человека (Ю.Д.Апресян, Н.Д.Арутюнова, Ю.Н.Караулов, В.В.Колесов, Е.В.Падучева, Ю.С.Степанов). С новым подходом открылись новые возможности для

исследований междисциплинарного характера, оформились такие перспективные отрасли антропоцентрической лингвистики, как лингвокуль-турология (Н. Д. Арутюнова, В. В. Красных, В. А. Маслова, Ю .С. Степанов, В. Н. Телия и др.), этнолингвистика (А. Н. Афанасьев, В. фон Гумбольдт, А. А. Потебня, Э. Сепир, Б. Уорф, Н. И. Толстой и др.), лингвофольклористика (М. А. Бобунова, И. С. Климас, Л. И. Ларина, С. Е. Никитина, А. Т. Хроленко и др.). Многочисленные работы пишутся с опорой на понятие национальной специфики языка (А. С. Герд, В. В. Колесов, В. А. Маслова, Т. Б. Радбиль, Ю. П. Солодуб, Н. И. Толстой), языковой картины мира (Ю. Д. Апресян, Е. С. Кубрякова, Ю. Н. Караулов, Ю. Е. Прохоров, С. Г. Тер-Минасова, В. Н. Телия), национального стереотипа (Т. Н. Бурмистрова, Е. М. Верещагин, В.Г. Костомаров), фольклорной языковой картины мира (Е. Б. Артеменко, Е. И. Алещеренко, Н. И. Коновалова, Т. Б. Радбиль) и др.

Результаты исследования. В новых условиях при постановке проблемы преподавания русского языка как неродного необходимо более глубокое и тщательное изучение мира (не языка, а мира) носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета, так как в основе языковых структур лежат структуры социокультурные. Изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять:

1) особенности речеупотребления;

2) дополнительные смысловые нагрузки слова;

3)политические, культурные, исторические коннотации единиц языка и речи.

Сутью культурологического подхода в образовательно-воспитательном процессе является активизация желания личности приобщиться к общечеловеческим гуманистическим ценностям и ценностям своей нации и своего этнотерриториального региона, открыть законы природного и общественного развития, добиться высокой профессиональной компетентности, обогащая свой человеческий и профессиональный опыт на основе всевозможных источников: социальных, научных, историко-фактологических, художественных, эстетических, этических и тому подобное.

Цель лингвоконцептологической методологии заключается в «погружении» языкового сознания личности в концептосферу русского языка. Необходимо создать в сознании человека целостную модель этнокультурных знаний о русской культуре и русском языке путем синтеза уже имеющихся разрозненных лингвокультурологических представлений. При такой методике обучения в процессе взаимодействия разных культур возникает диалог (полилог) культур и их концептосфер. Это дает личности понимание того, что культура, познаваемая через язык, и язык, изучаемый через культуру, не существуют изолировано от его родных языка и культуры. Таким образом, получает подтверждение лингводидактический тезис, утверждающий, что обучение русскому языку как средству коммуникации между представителями разных народов и культур должно осуществляться в проекции на родные для человека язык и культуру.

Эффективным приемом в процессе обучения русскому языку как неродному является установление генетической связи родного (украинского языка) с другими отраслями человеческих знаний (в нашем случае с неродным языком – русским), определения значения родного языка как важнейшего средства общения, роли языка в жизни каждого человека. Важно усвоить, что язык - продукт народа, средство формирования и выражения мыслей, средство общения, который сохраняет все духовные достояния этноса, развивается и обогащается благодаря его развитию.

Разновидностью генетической связи является сопоставимый анализ: сравнение фактов и явлений украинского языка с другими языками. Сопоставление родственных и сравнение отличных языковых явлений в нескольких языках, и прежде всего тех трех (четырех), изучаемых в школах Украины (родной, государственной и иностранной) помогают глубже осмыслить законы развития языка. При сопоставлении одинаковых понятий или явлений можно поставить следующие вопросы:

1. Что общего и отличного в графике украинского и русского языков?

2. Какие звуки произносятся одинаково в украинском - русском языках?

3. Чем похожи и чем отличаются род, число, падеж в украинском, русском и изучаемых иностранных языках?

4. Почему украинский, русский, белорусский, польский, болгарский языки близкие, родственные?

Сопоставительный анализ русского и украинского языков можно использовать при изучении различных разделов: лексики, фонетики, словообразования, морфологии, синтаксиса.

Сравнение и анализ текстов разных стилей дает возможность лучше усваивать их лексические, морфологические и грамматические признаки, особенности структуры. Сопоставление разностилевых текстов помогает раскрыть частотность языковых единиц в том или ином стиле, их стилистическую мотивированность.

Хорошо известно, что на содержание любого вида образовательной деятельности влияют объективные и субъективные факторы. К первым, как правило, относятся потребности общества в развитии человеческого фактора как потенциальной рабочей силы, прогресс науки и развитие инновационных технологий. К субъективным - политические преимущества руководящих сил социума, методологические позиции научного сообщества и тому подобное. В этом плане развитие межпредметных связей происходит с учетом как культурологических тенденций, так и под влиянием субъективных и объективных факторов, детерминирующих воспитание и образование, несмотря на свои возможности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Согласно концепции устойчивого развития, социальная гармония в XXI столетии возможна на основе новых ценностей, нового уровня взаимопонимания между представителями различных этнических и социальных групп. Национальные

культуры должны пронизывать единые экологические и гуманистические ценности и стать основой жизни в XXI столетии. Совершенно очевидно, что все это немыслимо без развития средств коммуникации, без преодоления языкового барьера между народами. Политические и общественные потрясения в современном мире выдвинули на передний план проблему языка, как необходимого фактора обеспечения социальной стабильности.

В процессе социализации индивида язык выступает не только как связующий компонент, но и как предпосылка всех сторон социализации, так как освоение ценностей культуры и освоение языка культуры - это двуединый процесс. В условиях билингвизма значительно расширяются горизонты социализации, в орбиту человеческих интересов вовлекаются совершенно новые, зачастую несхожие культурные пласты.. Сегодня практически весь мир пронизан тысячами политических, хозяйственных и коммуникативных нитей; мы все друг о друге знаем и все пользуемся тысячами общих приемов, технологий, моделей поведения, ставим общие цели. Поэтому сегодняшний мир следует воспринимать как единую глобальную цивилизацию. [1, с.].

Список использованной литературы

1.Гавел В. Конфликт цивилизаций - одно из представлений о будущем/ В.Гавел // Новое время. - 1995. - №1. – С.38 - 48.

2. Гумбольдьт В. фон. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем./ Общ. ред. Г.В. Рамишвили; Послесл. А.В. Гулыги и В.А. Звегинцева. – М. : ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с.

3.Колыхалова, О.А. Социокультурные и философские аспекты билингвизма автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед. наук. – М.: 2000. – 44 с.

4.Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров /Ю.М.Лотман. – М.: 1996. – 298 с.

5. Миронов В.В. Современное коммуникативное пространство как фактор трансформации культуры и философии // Вестник РФО. – 2005. - №3. – С. 9-22.

6. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня. –Т.1-2. – М. : Учпедгиз, 1958. – 536 с.

7. Потебня А. А.. Мысль и язык. /А. А. Потебня. — Киев: СИНТО, 1993. — 192 с.

У статті розглядається соціальна значимість проблеми формування лінгвокультурологічної компетенції як однієї з умов залучення особистості, що вивчає російську мову як нерідну, до цінностей російської культури. Визначаються завдання, які повинна ставити перед собою методика викладання російської мови як нерідної у зв'язку з появою антропоцентричної парадигми у мовознавстві.

Ключові слова: *антропоцентрична парадигма, антропоцентричність мови, лінгвокультурологія, культурно-орієнтована методика навчання, соціокультурна компетентність, соціолінгвістична компетентність.*

Cultural-oriented teaching of Russian as a foreign language is the most promising in the modern methods of teaching in the National School and at the same time, it is a fairly complex system.

The aim of the article is to analyze the qualitative changes in the field of modern linguistics, in particular, updating the social significance of the problem of forming linguistic and cultural competence as one of the conditions for initiation of the person studying Russian as a foreign language, to the values of Russian culture and the definition of the tasks that must be put before a technique of teaching Russian as a second language in connection with the anthropocentric paradigm.

The need for treatment is motivated by the following provisions to this issue:

1. Lack of evidence-based cognitive model of teaching, lack of methodological problem elaboration of language and cultural interaction in teaching Russian as a foreign language.

2. Practical need to create a methodical system of formation of social and cultural and sociolinguistic competence.

Under the new conditions in setting the problems of teaching Russian as a second language it is necessary to study deeper and more thoroughly the world (not the language but the world) of native speakers, their culture in a wide ethnographic sense, their way of life, national character, mentality, because social and cultural structure is the basis of language structures. The study of the world of native speakers is aimed at helping to understand:

1) features of speech use;

2) additional semantic load of a word;

3) political, cultural and historical connotations of language and speech units.

In the process of socialization of the individual language is not only a binder but also as a prerequisite for all sides of socialization, as the development of cultural values and the development of a culture of language - it is a two-pronged process. In terms of bilingualism the horizons of socialization significantly expand, a completely new, often disparate cultural formations in the orbit of human interests are involved.

Keywords: *anthropocentric paradigm, anthropocentric language, cultural linguistics, cultural-oriented methods of teaching, social and cultural competence, sociolinguistic competence.*

УДК 37.034 : 070.482 (4777.87) «1885/1903»

Розлуцька Галина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Ужгородський національний університет, м. Ужгород

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ІДЕАЛУ НА СТОРІНКАХ ДУХОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЧАСОПИСУ«ЛИСТОК»

У статті зосереджено увагу на формуванні ідеалу морального виховання на сторінках часопису «Листок» (1885 – 1903 рр.). З'ясовано, що моральний ідеал формувався як нескінченний процес самовдосконалення. Виявлено збірний образ морального ідеалу, який поєднував релігійні, літературні та соціальні реалії, узагальнюючи їх в цілісну систему загальнолюдських цінностей і норм, спрямовуючи людську життєдіяльність на духовний розвиток.

***Ключові слова**: виховання, моральний ідеал, духовно-літературний часопис, Закарпаття.*

Постановка проблеми. Прагнення українців долучитися до європейської спільноти спонукає до переосмислення системи цінностей. Спільною підвалиною культурні державності європейських народів є духовність. У контексті європейського партнерства одним із стратегічним завдань української освіти стало виховання високоморальних громадян. Поєднання здобутків сучасної науки та духовного потенціалу минулого закладено в основу стратегії розвитку сучасної української освіти. Тому, актуальним є всебічне вивчення прогресивного історичного досвіду Закарпаття під впливом європейської культури допоможе розв'язати проблему формування українця з кращими моральними якостями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки необхідність історико-педагогічних, теоретичних та практичних пошуків моделей морального виховання обґрунтовано у роботах І. Беха, Н. Дічека, М. Євтуха, А. Макаренко, Н. Муляр, Н. Опанасенко, В. Сухомлинського та О. Сухомлинської та ін. Окремі аспекти, пов'язані з проблемою виховання духовності знайшли відображення у дослідженнях І. Андрухів, О. Вишневський, Л. Геник, Т. Ільїної, О. Каневської, Г. Котломанітової, О. Тимчак, Т. Тхоржевської. Окрему групу становлять напрацювання з теорії і практики виховання і навчання у Закарпатті – О. Бенци, З. Ваколі, І. Дацьків, М. Кляп, М. Кухти, Н. Марфинець, Г. Розлуцької, В. Росула, П. Ходанича.

Мета статті - виявити особливості морального ідеалу закарпатця, представлені на сторінках духовно-релігійного часопису «Листок» (1885-1903).

Результати дослідження. Під тиском революційних подій у 1848 – 1849 рр. монархічний уряд Австро-Угорщини дозволив, для українського населення Карпат, видавати періодичні видання народною мовою. Цей складний і суперечливий період, позначений з одного боку впливом національного відродження, а з іншого – посилення асиміляційних процесів, вважають часом зародження україномовної періодики на Закарпатті (А. Волошин, Ф. Животка, О. Рудловчак, І. Сенько). З метою ознайомлення русинів (українців) з офіційною урядовою політикою було розпочато видавництво «Земського вісника» (1850 – 1859, Будин) під редагуванням І. Раковського. І. Раковський мріяв про об'єднання усіх східних слов'ян під скіпером російського царя, тому літературною мовою закарпатських русинів вважав російську мову. Світоглядні позиції редактора визначали змістове наповнення «Земського вісника». Хоча, як стверджує мовознавець І. Сенько, редактор вісника вважаючи себе учнем і послідовником О. Духновича, відстоював «народну» мову [8,с. 88].

Під тиском соціально-політичних чинників І. Раковський згодився на мову «нашего наречия» у виданні «Церковний вісник» (1858, Будин). Однак праця вийшла короткотерміновою – вийшло 9 номерів. Потрібно віддати належне наполегливості І. Раковського - як один із засновників товариства Василія Великого він організував друк газети «Світ» (1867 – 1870, Ужгород). Знаменною подією став вихід видання «Церковная газета» (1858, Ужгород), які на думку В. Габора ознаменували період австро-угорської державності «руською мовою» в часописах Ужгорода [2,с. 9].

Наступним етапом у розвитку регіональної періодики став вихід у світ часопису «Листокъ» (1885 – 1903, Ужгород). За матеріальною конструкцією його відносить до журнальних видань, хоча й відмічено подібність до газет. Структура журналу укладена таким чином: на початку кожного числа друкувалась найактуальніша стаття, далі статті входили у визначені розділи: «Передовыя статьи о разныхъ повседневных вопрсахъ», «Сатьи Богословскаго содержаныя», «Стихотворенія», «Изъ історія литературы и изъ общей исторіи», «Повести, разсказы», «Описанія», «Біографія», «Государственніе законі и опредїленія властей, касающіяся церковних дълъ», «Проповъди въ праздничные дни», «Слова в разные случаи», «Надгробныя слова», «Новости, смъсь, корреспондецціи, обозренія, оглашения побросані по всему изданію», які змінювались, розширювались або об'єднувались. Інтерес становлять графічні роботи, якими ілюструвалися сторінки журналу. На них зображені постаті святих, видатних людей, церкви та повсякденне життя пересічних людей. На п'ятому році виходу журналу з'явилась друга титульна сторінка журналу, прикрашена графікою Кафедрального собору м. Ужгорода. Завдяки цим ілюстраціям можна ознайомитись з унікальними зразками архітектури, побуту, портретистики, церковного мистецтва.

Перший номер з'явився 14 (26) вересня 1885 р.

На першій сторінці, представлено видання як духовно-літературний журнал, який виходить двічі у місяць в об'ємі 1 друкованого аркуша. Засновник, редактор та видавець, талановитий публіцист, прозаїк і поет, педагог Є. Фенцик, визначиав мету видання як «образовати свій языкъ, и по силам своїм быти двигателями народного просвещения». Всупереч невдоволенню влади, встановлючи для себе збиткову ціну, Є. Фенцик фанатично працював над вдосконаленням змісту видання. За період друку опубліковано близько авторських 200 статей Є. Фенцика під власним прізвищем, псевдонімом Владімир або криптонімами Е.Ф.

Окреслені функції видання у дослідженнях В. Лінтура: 1 – турбота про освіту народу, 2 - виховання у народу людові до рідної землі, 3 – пропаганда ідеї братського єднання і кровної рідні закарпатців з українським та російськими народами, 4 – захист рідної мови, 5 – пропагування класичних творів російської та української літератур, 6 - формування ідеї словянського братерства засобами популяризації творів словянських літераторів та 7 – інформування про новини культурного життя Росії та словянських народів [5]. В межах нашого дослідження нас цікавить реалізація першої функції «Листка».

Видання було органом друку місцевого уніатського духовенства і, відповідно, на його сторінках пропагувалось «церковно-християнское вероучение». Справді, при аналізі змісту видання стає очевидним, що перший рік у журналі друкувались твори виключно церковної тематики, які пропагували християнське віровчення, відстоювали церковні догми і велась полеміка з матеріалістами та атеїстами. Це недільні та святкові проповіді, статті про актуальні церковні справи, етнографічні та історичні розповіді.

Змістове наповнення журналу «Листок» збагатилось в десятиліття між 1886 – 1896 рр. після залучення до співпраці А. Кралицького, О. Митрака, Т. Злоцького, Ю. Жатковича, О. Петрова. У виданні з'явились статті історичної, краєзнавчої, етнографічнної, фольклорної тематики. Зацікавлення викликає дослідження «Очерк угро-русской писемности» (1892 – 1896 рр.). Автор знайомить читачів з відомими діячами закарпатського письменництва: В. Довганичем, О. Духновичем, А. Балудянським, С. Мустяновичем, І. Дулішковичем, О. Павловичем, Ю. Венеліним, А. Кралицьким, О. Митраком, М. та О. Гомічковими, І. Чурговичем, І. Рошковичем, А. Чопиєм, К. Сабовим, П. Азарі, І. Сільваєм, В. Кімаком. Також без підпису подані матеріали про видатних діячів О. Духновича, А. Бачинського**.** За дослідженнями В. Керецмана, автором цих публікацій вважають редактора духовно-літературний журналу Є. Фенцика [3,с . 41].

У світовій науці на кінець XIX – початок XIX ст. загострився інтерес до проблеми національного характеру. У це й же період почала розвиватись філософія української національної ідеї, яка була пов'язана із аналізом специфіки життєвого світу українців та культури, як чинників формування особливостей українського національного характеру. Статус наукової, світоглядної проблеми концепт українського характеру отримав у період діяльності Кирило-Мефодіївського братства. На вплив виховання, умов життя, побуту на формування характеру вказується в етнографічних творах В. Гнатюка, Б. Грінченка, М. Драгоманова, М. Костомарова, П. Куліша, М. Максимовича, П. Чубинського, І. Франка.

Зацікавлення викликає порівняльний аналіз української та російської духовності, зроблений на сторінках часопису. Виокремлено визначальні риси характеру українця такі як: перевага особистого над загальним, індивідуальним, прагнення особистості до самовияву, нетерпимість до підпорядкування, поетичність, почуттєвість, естетичність, ідеалізм, м'якість, мрійливість. Можемо припустити, що це наслідування досліджень М. Костомарова [4].

Природно, що проблеми виховання характеру отримали відгук на сторінках журналу «Листок». Так, у номері 15 (27) за 1886 р. опублікована праця Є. Фенцика «Потрібно виховувати характер». На думку автора, виховання має спиратись на формування характеру, як основного чинника християнської моралі. Істотно, на думку автора, розпочати виховання дитини з раннього віку. Акумулятором духовного досвіду, який передається через морально-релігійне виховання, залишається сім'я. В сім'ї закладається фундамент особистості дитини, відбувається її первинна соціалізація. Пристосовуючись до умов життя під виховним впливом батьків та родичів формуються своєрідні риси, які визначають у подальшому поведінку дорослої людини. У ментальності українців має велике значення дуовний зв'язок між членами родини. Добре виховання в родині формує імунітет від усяких захворювань душі. Зразком сімейного виховання в атмосфері духовності називають святу родину. Тут дитина вчиться шанувати рідну мову і культуру, рідну землю, засвоює любов до рідного народу та вірність народним звичаям, традиціям та обрядам. Ілюструє зразок досконалої родини, джерела моральних інностей: любові і поваги до батьків та інших членів сім'ї, милосердя і самопожертви «Святое семейство» [7].

Крім біологічних спадкових факторів – здібностей, темпераменту–національний характер визначається культурними факторами, тобто випливає із способу і роду виховання, яке отримує дитина з перших років. У дописі зазначено, що прогрес народу залежить від людей з характером, тобто ідейно спрямованих вольових особистостей з усталеними поглядами на чесність, правдивість, благородство, працелюбність, принциповість, готовність до боротьби з «безхарактерними» особами, які схильні до «попирають других, чтобы возвысити себя» [9,с. 372.].

Проблеми мотивації, самоосвіти, морального самовдосконалення розглядались в рекомендаціях до проведення релігійних заходів. У статті «Сермо» І. Бунганич вказує на важливість нескінченного прошуку особистісності. Автор констатує, що з раннього віку дитину потрібно вчити церковній дисципліні та християнській моральності. Доцільно надати зразок духовно багатої, освіченої людини. Варто зазначити, що ідеалізація героя або божественного образу була поширеним явищем тогочасної регіональної періодики.

Ідеал ставав певним орієнтиром для буденного і реального образу людини, який людська свідомість сприймає відверто й правдиво. Прикладна основа полягала в легкості повторення дій такого ідеалу, набуття прийнятних, а не недосяжних, поведінкових рис. Таким чином, процес самовдосконалення інтерпретувався як найоптимальніша моральна цінність, що формує морально-духовні правила життя **[**1, с. 6**]**.

Не залишило поза увагою дописувачів «Листка» – соціальне виховання особистості. Боротьба із вживанням алкоголю давно вийшла за регіональні та часові межі та набула світового значення. Пияцтво було однією із болючих соціальних проблем на території українських земель у складі Австро-Угорщини, що нерідко призводило до руйнування селянських господарств. Боротьбі із соціальним злом, пияцтвом присвячена добірка матеріалів «Общества трезвости». В дописі наводяться наслідки впливу алкоголю на здоров'я, порушення психіки, зміни в мозку, відсутність працездатності і як результат - моральна деградація суспільства. Потреба у спілкуванні та самоствердженні призводить до підлаштування під правила поведінки конкретної групи: товариства, колективу, громади. Під впливом лідера людина копіює елементи поведінки, його звички, погляди, переконання, тощо. Тому, цілком закономірно, що важлива місія очільника антиалкогольної боротьби покладалася на душпастиря. Автор закликає кожного боротися із алкоголізмом і об'єднувати свої зусилля використовуючи європейський досвід заради «укръпленія трезвости, между сельськимъ народом» [6,с. 385].

Варто зазначити, що боротьба з пияцтвом вимагала великої відваги від священників, адже виготовлення алкоголю було прерогативою місцевої еліти: корчмарів та поміщиків. Прогресивне духовенство, яке вбачало у своїх обов'язках не тільки забезпечення релігійних та обрядових потреб населення, а й турботу про його добробут, працювали над поширенням тверезості. Створення товариств боротьби з пияцтвом започаткували європейські душпастирі у Німеччині (1877), Шотландії (1826), Швеції(1837), Ірландії (1838). У 1844 р галицький митрополит М. Левицький закликав місцеве духовенство долучитись до загальноєвропейського руху створенням «братств тверезості» при кожній парафії.

Надійним фундаментом, на якому формується осягнення людини себе представником певного народу є – історична пам'ять. Масову історичну пам'ять утворють вірування, традиції, міфи, уявлення суспільства про його минуле. Вона безкінечна і всі відчуття опосередковуються нею. Завдяки пам'яті людина орієнтується, стикаючись із новими явищами може їх усвідомити. Те, що відбувається «сьогодні і зараз», інтерпретується через раніше накопичені знання. Наша пам'ять дозволяє зв'язати минуле і сьогодення. Люди пам'ятають те, що їм потрібно пам'ятати, але часто забувають події із власного життя, якщо не надають їм значення. Зміни в інтересах і сприйнятті історичного минулого тісно пов'язані із соціальними явищами. Трансформація соціальних умов змінює колективну суспільну свідомість, а вона у свою чергу - інтерес до минулого.

Започатковано добірку історичних розвідок статтями «О словянах», «Первобитние жиліща словян», «Мисли о составленії нашої історії», «Мараморшська Русь», «Нечто о нас самих». Церковній історії присвячені дослідження Ю. Жатковича «Отношеніе некоторых епископов крижевацких к епархіи Мукачевской» та «Епископы Мараморошские», дописи О. Митрака «Грамота от 27.03.1745». У кінці 80 – рр. тут друкувалась серія етнографічних матеріалів започаткованих анонімним дослідженням «Следы древнеславянской мифологии у нас». Присвячена історії закарпатських монастирів та церкви серія статей А. Кралицького. У іншій розвідці «Народная этнография» автор «из села» (так підписався А. Кралицький) закликає читачів вивчати народні звичаї та обряди, досліджувати побут та фольклор. У відповідь до журналу надсилались матеріали про традиції відзначення релігійних свят, побут, заняття, житло сільського населення. Для активізації етнографічних пошуків у 1892 р. редакцією «Листка» був оголошений конкурс збирання оригінальних місцевих казок. І починаючи з № 16 за 1892 традиційною стала рубрика з фольклорними матеріалами читачів.

Прискіпливу увагу приділяв авторський колектив «Листка» світській науці, ознайомлюючи читачів із вченими та їх доробком. Чільне місце виділено працям О. Петрова, зокрема його виступу в російському Географічному товаристві (1892). На сторінках видання читачі могли прочитати статті авторства вченого: «Старопечатные книги в Мукачеве и Ужгороде» та «Угро-рускіе загороры и заклинання начала XVIII века». Не менш яскравою стала презентація наукових досліджень «Церковной истории» А. Балудянського, «Етнографічних матеріалів з Угорської Русі» В. Гнатюка, «Историческія черты угро-русских» І. Дулішковича та ін.

З 1891 р. починає виходити «Додаток» до журналу, завданням якого було «простому народу дати въ руки соотвътствующее легкое чтение». Періодичне видання одночасно розглядається як витвір книжкового мистецтва, апарат для різноманітного використання читачем надрукованих у ньому творів, носій і передавач творів писемності або графіки, тож його змістовне і художнє наповнення цінність додатку зумовлюється його надзвичайною популярністю: «Додаток жадно читается нашимъ простимъ народом. Часто читаетъ его один въ слухъ, а тридцять- п'ятьдесять прислушиваются его чтенію» [10,с. 205].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті вищенаведеного можна підсумувати, що на сторінках часопису «Листок» презентувався образ морального ідеалу, який поєднував релігійні, літературні та соціальні реалії, узагальнюючи їх в цілісну систему загальнолюдських цінностей і норм. Основу складає образ боголюдини, святого, праведника, земне життя якого залишилось ідеальним. Наступну частину представляють постаті визнаних історичних, державних, культурно-освітніх, релігійних діячів. Особливе місце займають герої літературних творів. Наближеним до реальності носієм моральних чеснот

виступав сам читач періодичного видання, який формував свою духовність у життєдіяльності під впливом тогочасних суспільних відносин.

Подпна стаття не вичерпує усіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують особливості релігійного виховання в освітніх закладах різних типів з урахуванням релігійних уподобань закарпатців.

Список використаних джерел

1. Бунганич І. Сермо / Иван Бунганичъ // Листокъ : духовно-литературный журналъ. / отв. ред. Е.Фенцикъ. – Годъ II. – Унгваръ : Книгопечатня Іосифа Фейшиша, 1903. – Годъ XIX. - Нр. 1. - № 12(24). - С. 6 - 7.
2. Габор В. Українські часописи Ужгорода (1867 – 1944 рр.) : історико-бібліографічне дослідження / Василь Габор. – Львів : Львівська обласна книжкова друкарня, 2003. – 564 с.
3. Керецман В. Скалки минувшини (Краєзнавство в пресі Закарпаття) / Василь Керецман // Карпатський край. – 1995. - № 1-4. – С. 40 – 42.
4. Костомаров М. Две русские народности. – К.-Х. : Майдан, - 1991. – 27с.
5. Лінтур П.В. Закарпатский журнал «листок» (1885 – 1903) / Петро Васильович Лінтур // Тези доповідей та повідомлень XVII наукової конференції (квітень 1963 р.). – Ужгород, Ужгородський державний університет, 1963. – С. 34 – 37. – (Серія філологічна).
6. Общества трезвости // Листокъ: духовно-литературный журналъ. / отв. ред. Е.Фенцикъ. – Годъ II. – Унгваръ : Книгопечатня Іосифа Фейшиша, 1903. – Годъ II. - Нр. 19. - № 1(13). - С. 385 - 387.
7. Святое семейство. / Листокъ: духовно-литературный журналъ. / отв. ред. Е. Фенцикъ. – Унгваръ: Книгопечатня Іосифа Фейшиша, 1886. – Годъ III. - Нр. 10. - № 15(27). - С. 148 – 152.
8. Сенько І. Газети і газетярі XIX століття // Карпатський край. – 1997. - № 6 - 10. – С. 87 – 92.
9. Фенцик Є. Нужно вопитывати характеры / Євгеній Фенцик // Листокъ : духовно-литературный журналъ / отв. ред. Е. Фенцикъ. – Унгваръ : Книгопечатня Іосифа Фейшиша, 1887. – Годъ II. - Нр. 18. - № 15(27). - С. 371 – 372.
10. Фенцик Є. По поводу десятилътія издаванія «Листка» / Євгеній Фенцик // Листокъ: духовно-литературнній журнал. – Унгваръ. – 1895. – Р. XI. - Нръ. 18. (15 сентября) – с. 205 – 207.

В статье сосредоточено внимание на формировании идеала морального воспитания на страницах издания «Листок» (1885 – 1903 рр.). Установлено, что моральный идеал представлен как безконечный процес усовершенствования. Определен собирательный образ морального идеала, который обобщал религиозные, литературные и соцыальные реалии объеденяя их в целостную систему общечеловеческих ценностей и норм, ориентируя жизнь человека на духовное розвитие.

***Ключевые слова**: воспитание, моральный идеал, духовно-литературный журнал, Закарпатье.*

The article focuses attention on the method of forming the ideal of moral education in regional periodicals of Transcarpathia on the example of spiritual and literary magazine "Lystok" (1885 - 1903 years). It was found that on the pages of spiritual and literary magazine moral ideal was submitted as a never-ending process of self-improvement and search of personhood, which is attached to some famous historical figure or a legendary hero, the best rice and appeared as an ordinary educated and spiritually rich man. Moral ideal was based on the presentation of something best, which united reality with the prospect of improving their moral and spiritual world. The moral ideal became a guidance for everyday and real image of man. The application was based on the ease of repetition of actions of such an ideal, the attainment of acceptable, but not unattainable, behavioral traits. Thus, in the pedagogical press, the process of self-improvement was interpreted as the optimal moral value, which forms the moral and spiritual rules of life. Moreover, the moral ideal was portrayed not as an independent image, that is beyond the reality, but as a result of the available experience in the real-life circumstances.

Detected collective image of the moral ideal, which combined religious and social realities, bringing them together into a coherent system of universal values and norms. The central place among the components of the moral ideal, which is presented in the table of contents of the journal "Lystok", refers the source of moral Christian virtues of the image of the son of God, the Holy, the righteous, earthly life of whom remained perfect.

The following component represent the recognized historical figures, cultural and educational, religious figures. A special place is occupied by the heroes of literature. The formation of moral values in the journal through the submission of the perfect image directed human activities in an instructive direction. Close to reality, the bearer of the moral virtues became the author and the reader of periodical, which has formed their spirituality under the influence of contemporary public relations.

Such collective portrait of the moral ideal absorbed not only the visual image, but was formed so that the child in the process of exploring it could follow the development of his life – from childhood to adulthood. Knowing the characteristic features of the moral ideal, children and young people empathized with him at different stages of everyday socialization.

***Key words:** education, moral ideal, spiritual and literary magazine, Transcarpathia.*

УДК 802.0:37-5

Теличко Наталія Вікторівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті уточнено сутність та специфіку поняття «лінгвокультурна компетенція»; встановлено особливості лінгвокультурної компетенції в контексті педагогічного знання; визначено роль і місце культурологічного підходу у формуванні лінгвокультурної компетенції учнів старших класів; виявлено дидактичні можливості дисциплін мовного циклу в формуванні міжкультурної компетенції студентів; обґрунтувано доцільність використання інтерактивних методів навчання з метою формування лінгвокультурної компетенції.

Ключові слова: *лінгвокультурна компетенція, міжкультурна компетенція, соціокультурний контекст, культурознавча освіта, культурологічний підхід.*

Постановка проблеми. Проблема формування лінгвокультурної компетенції учнів є предметом численних досліджень, що викликано активними процесами економічної глобалізації та культурної інтеграції. ЇЇ актуальність продиктована рядом обставин:

- в нинішніх соціокультурних умовах у людей виникла необхідність і потреба встановлювати контакти з носіями мови;
- людина сьогодні повинна вміти долати неминучі труднощі при зіткненні з чужою культурою та її носіями;
- будь-яка людина має навчитися проявляти толерантність до іншого способу життя і укладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення питань організації, змісту, форм, методів і технологій міжкультурного навчання знаходить відображення в роботах С. Г. Тер-Мінасової, Н. М. Громової, Н. Д. Гальскової, Н. Ф. Коряковцевої, Ю. Рот і Г. Коптельцевої, Г. І. Вороніної, В. П. Фурманової, Р. Д. Льюїса. У дослідженнях А. А. Леонтьєва, І. А. Зимньої, І. Л. Бім, Є. І. Пасова, Р. П. Мільруд, Є.С. Полат, Т. Ю. Тамбовкіної, А.Д. Глена пов'язані з дослідженням і розробкою концептуальних положень організації навчання іноземних мов у школі і у вузі в контексті особистісно-орієнтованої парадигми мовної освіти, складають теоретичну базу для подальших досліджень в області методики викладання іноземних мов.

Однак, за межами цих та інших досліджень залишився ряд вельми важливих і принципових питань. Серед них: питання формування лінгвокультурної компетенції учнів засобами інтерактивних методів навчання.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні питання включення в навчальний процес з іноземних мов матеріалів комунікативного, культурологічного, та країнознавчого змісту, що відповідають сучасним вимогам до фахівців і знижує негативні тенденції сталого дидактичного протиріччя між теорією і практикою, стандартом і творчістю, навчанням і вихованням.

Результати досліджень. Культурологічний підхід має істотне значення для визначення шляхів і тенденцій розвитку міжкультурної компетенції учнів. Якщо говорити про цей підхід як теоретико-прикладну область у сфері мовної педагогіки, то він набуває додатково цілий ряд соціально - педагогічних функцій. По-перше, культурологічний підхід забезпечує вивчення загальнотеоретичних засад розвитку полікультурної мовної особистості учня в процесі співвивчення мов, культур і цивілізацій. По-друге, він концентрує увагу на ціннісно-орієнтаційному змісті культурознавчої освіти засобами мов, що спів вивчаються, і досліджує діапазон соціалізуючого впливу іншомовного спілкування учнів. По-третє, він дозволяє визначати принципи культурознавчої освіти засобами мов, що вивчаються, з урахуванням соціокультурного контексту їх вивчення. По-четверте, культурологічний підхід дозволяє звернутися до проблем відбору культурологічного матеріалу для навчальних цілей, його структурування для різних освітніх контекстів і розробки технології експертної оцінки культурознавчого наповнення навчальної літератури.

Якщо розглядати культурологічний підхід у контексті освітньої практики, то він збагачує професійно-педагогічні функції сучасного педагога, такі як: гностична (пізнавальна), конструктивна, комунікативна, інформаційна, організаційна [2].

Інші виділяють інформаційну, розвиваючу, орієнтаційну, мобілізаційну, конструктивну, комунікативну, організаційну та дослідницьку функції [7].

Інформаційна функція. Органічний зв'язок інформаційної функції викладача з культурологічним аналізом проявляється при формуванні культурного кругозору учнів у тих фрагментах навчально-виховного процесу, коли вчитель, спираючись на «ціннісно-аналітичний» підхід до культури, повідомляє учням конкретний матеріал, що характеризує найважливіші досягнення людства в його історичному розвитку.

Культурологічний аналіз як засіб пошуку і переробки соціокультурної інформації розширює особистісно інформаційний простір самого вчителя, збільшуючи обсяг професійного тезауруса і збагачуючи індивідуальну картину світу.

Розвиваюча функція. Ця функція пов'язана з розвитком пізнавальних здібностей учнів. Відомо, що навчання набуває розвиваючий характер лише при цілеспрямованому управлінні розумовою діяльністю учнів.

На основі культурологічного підходу вчитель має можливість формувати в учнів здатність вирішувати різні типи навчально-пізнавальних завдань: розпізнавати та класифікувати різні явища і факти культури; виявляти і порівнювати істотні спільні та відмінні ознаки соціокультурних феноменів; виділяти і описувати моральні і естетичні складові в об'єктах культури; здійснювати пошук соціокультурної інформації; виділяти соціокультурні проблеми; будувати оціночні шкали і т.д [5].

Як бачимо, культурологічний підхід при вирішенні завдань розвивального характеру виступає в якості специфічного дидактичного засобу, що забезпечує формування в учнів готовності до широкої пошукової діяльності в постійно мінливому соціокультурному середовищі.

Орієнтаційна функція. Ця функція сприяє формуванню в учнів системи ціннісних орієнтацій, позитивних відносин та соціально значущих мотивів поведінки та діяльності. У рамках цієї функції культурологічний підхід спрямований головним чином на аксіологічну інтерпретацію культури, на багатосторонню оцінку «тієї сфери буття людини, яку можна назвати світом цінностей» [1].

Крім того, орієнтаційна функція в поєднанні з культурологічним підходом забезпечує освоєння інноваційних ідей і уявлень «про фундаментальні напрямки духовного життя суспільства, критеріїв морального здоров'я людини і загальної інтелектуальної культури особистості з урахуванням сучасних уявлень про змістовне наповнення загальнолюдських цінностей».

Мобілізаційна функція. Ця функція пов'язана з виробленням в учнів широкого набору умінь і навичок, що сприяють розвитку у них пізнавальної активності й самостійності. Вона проявляється у професійно-педагогічної діяльності вчителя при «актуалізації життєвого досвіду учнів і активізації їх інтелектуальних сил при вирішенні навчальних завдань ».

У зв'язку з цим, культурологічний підхід забезпечує інтеграцію засвоєних знань через розкриття істотних зв'язків соціокультурних явищ і процесів, через оволодіння способами і прийомами культурологічного пізнання, які забезпечують застосування соціокультурних знань у життєвих ситуаціях. Завдяки застосуванню культурологічного підходу як засобу реалізації мобілізаційної функції педагога можливе формування таких інтелектуальних умінь, які дозволяють учневі самостійно здійснювати пошук необхідної інформації, поповнювати і перетворювати її в залежності від конкретних завдань навчання.

Конструктивна функція. У рамках проектно-конструктивної діяльності педагога його власні культурологічні знання та вміння сприяють вирішенню таких дидактичних завдань:

— проводити відбір і систематизацію соціогуманітарного матеріалу відповідно до цілей та завдань навчального процесу й сучасних соціокультурних запитів і тенденцій;

— здійснювати дидактичну переробку різноманітної культурологічної інформації в матеріал навчальної дисципліни з метою посилення його гуманістичної спрямованості;

— виділяти важливі, з точки зору культурологічного розвитку учнів, дидактичні одиниці - ідеї, принципи, основні поняття, факти, проблеми культурологічного характеру та ін.;

— встановлювати міждисциплінарні та внутрішньодисциплінарні зв'язки з метою формування в учнів цілісного соціогуманітарного знання, основ культурологічного сприйняття соціальних явищ і процесів [8].

Комунікативна функція. Виділяють три групи комунікативних умінь: вміння організовуватися і орієнтуватися в партнерах, об'єктивно сприймати оточуючих людей (розуміти їх настрій, характер, читати експресію їх поведінки); вміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування, знати і виконувати правила спілкування, вміння співпрацювати в різних видах діяльності (колективно ставити цілі, планувати шляхи їх досягнення, спільно виконувати, аналізувати і оцінювати досягнуте.

Дані типи комунікативної діяльності мають комунікативні, функціональні, соціально-психологічні й мовні структури.

Комунікативна діяльність проявляється у соціальній та індивідуально - психологічній репрезентативності комунікативного процесу. Соціальна репрезентативність комунікативної діяльності означає, що вона може відбуватися тільки з конкретного приводу, в конкретній реальній ситуації. Індивідуально-особистісна репрезентативність проявляється у відображенні індивідуально-особистісних особливостей учасників освітнього процесу.

Культурологічний підхід, який реалізується в рамках комунікативної функції, відтворює найрізноманітніші моделі людського спілкування, закладає основи комунікативної компетенції. Істотне значення у цьому зв'язку набуває культурологічна підготовленість самого педагога, бо вона сприяє адекватному транскультурному спілкуванню. Таке спілкування, поряд зі знанням культури іншого народу, передбачає володіння певними культурологічними вміннями (співвідносити знання про іншомовну культуру зі знаннями своєї культури, вести себе відповідно до вимог етикету іншого народу, вибирати адекватні способи вирішення комунікативного завдання та ін.).

Організаторська функція. Організаторська діяльність викладача полягає в послідовній реалізації різноманітних педагогічних проектів у навчальній та пізнавальній діяльності студентів, у створенні організаційно-педагогічних умов для виявлення їх задатків і розвитку інтересів, індивідуальних здібностей. У рамках організаторської діяльності культурологічний підхід сприяє вирішенню таких педагогічних завдань:

- формування певних традицій при організації учнівського колективу, в якому закладаються відповідні форми і правила його існування, формується готовність використовувати та інтерпретувати засвоєні в процесі навчання культурні зразки в руслі актуальних потреб розвитку суспільства;

- організація та забезпечення необхідної взаємодії освітнього закладу і соціуму;
- створення психолого-педагогічних умов для оптимізації соціальної адаптації й активного самовизначення учнів в новому соціально-економічному та культурному середовищі;
- організація позааудиторної виховної роботи культурологічного спрямування (історія мистецтв, зарубіжна література, міжкультурна комунікація і т.д.) [7] .

Дослідницька функція. Для педагогічної діяльності першорядне значення має «гностичний компонент структури діяльності», тобто здатність знаходити нове оригінальне рішення теоретичних і практичних проблем [4]. Безсумнівну роль у реалізації дослідницької функції відіграють культурологічні знання та вміння педагога, щоб забезпечити вирішення завдань і проблем, що зустрічаються в педагогічній діяльності в тому числі: розробка концепцій і програм розвитку освітньої установи; моделювання якісних сторін соціокультурних явищ, безпосередньо пов'язаних з прийняттям відповідальних педагогічних рішень; аналіз педагогічних систем у соціокультурному контексті, співвіднесення педагогічних процесів і явищ з іншими процесами соціалізації, проведення педагогічних досліджень, спрямованих на вивчення питань, що цікавлять педагога; пошук нової соціокультурної інформації [3] та ін.

Культурологічний підхід особливо проявляється в діяльності вчителя, який здійснює навчання іноземним мовам, оскільки в цьому процесі вирішуються проблеми полікультурного виховання, який передбачає облік культурних і виховних інтересів різних національних і етнічних груп і передбачає:

– адаптацію людини до різних цінностей в ситуації існування безлічі різнорідних культур; взаємодія між людьми з різними традиціями;
– орієнтацію на діалог культур;
– відмова на культурно освітню монополію щодо інших націй і народів.

Інакше кажучи, полікультурне виховання культивує в людині дух солідарності та взаєморозуміння, збереження культурної ідентичності різних народів. Однак вирішення такого завдання можливе тільки в освітньому процесі.

Вельми цікавою у зв'язку, видається точка зору Г.В. Рогової на співвідношення освіти і культури, яка розглядається ними в різних аспектах:

– у рамках культурологічної парадигми педагогічної системи;
– через формування полікультурної освіти;
– через аналіз навчальних дисциплін культурологічної спрямованості;
– через шляхи і способи розвитку культури суб'єктів освіти (педагогічної культури і розумової культури студентів);
– через опис і прогнозування образу культурної та освіченої людини конкретної історичної епохи, розкриття специфіки культурно-освітньої сфери людини;
– через узагальнення, збереження і відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації [5].

Яке ж місце лінгвокультурного підходу в системі мовної освіти?

Якщо розглядати культурознавство як одне з культурологічних наук, то це така галузь наукового знання, яка на контрастивно-порівняльній основі вивчає:

- спосіб життя і варіативність стилів життя країн в культурних співтовариствах і соціальних цінностей, норм, традицій і звичаїв, що співвідносяться з ними;
- соціокультурний портрет країн, їхніх народів і мов, що функціонують в різних культурних спільнотах;
- ціннісно-смислові аспекти духовної, фізичної та матеріальної культури спільнот, що вивчаються;
- історико-культурний фон і особливості історичної етнічної пам'яті;
- культурну спадщину, культурну ідентичність і ментальність народів, що вивчаються;
- соціокультурні аспекти комунікативної поведінки членів культурної спільноти;
- соціокультурні норми поведінки в умовах міжкультурної комунікації [6].

Якщо ж говорити про культурознавство як про теоретико-прикладну область у сфері мовної педагогіки, то воно набуває цілий ряд додаткових соціально-педагогічних та методичних функцій:

1) вивчення загальнотеоретичних засад розвитку полікультурної мовної особистості студента в процесі спів - вивчення мов, культур і цивілізацій;

2) концентрація на ціннісно-орієнтаційному змісті культурознавчої освіти засобами спів-вивчених мов і дослідження діапазону соціалізуючого впливу іншомовного навчального спілкування;

3) визначення принципів культурознавчої освіти засобами спів - вивчених мов з урахуванням соціокультурного контексту;

4) звернення до проблем відбору культурознавчого матеріалу для навчальних цілей, його методичного структурування для різних освітніх контекстів і розробки технології експертної оцінки культурознавчого наповнення навчальної літератури.

У свою чергу потрібно відзначити, що саме в мовній педагогіці можна звернутися до проблем побудови багаторівневої моделі культурознавчої освіти - самоосвіти, а також технологій соціокультурної освіти засобами іноземних мов.

Таким чином, культурологічний підхід виступає засобом реалізації культурознавчої освіти, завданнями якої при навчанні іноземним мовам є:

– розвиток культури сприйняття сучасного багатомовного світу;
– комплексний білінгвістичний і полікультурний розвиток мовної особистості учнів;
– розвиток в учнів поліфункціональної соціокультурної компетенції, що допомагає їм орієнтуватися в досліджуваних типах культур і цивілізацій, і комунікативних норм, і форм спілкування, що співвідносяться з ними; в стратегіях соціокультурного пошуку в незнайомих культурних спільнотах; у виборі культурно прийнятних форм

взаємодії з людьми в умовах сучасного міжкультурного спілкування;

– розвиток культури систематизації та інтерпретації фактів;

– розвиток умінь опису рідної культури в термінах, зрозумілих для членів міжнародних співтовариств;

– навчання технологіям захисту від культурного вандалізму, культурної асиміляції, культурної дискримінації;

– створення умов для культурної творчості.

Досягнення цих завдань забезпечується використанням таких принципів, як дидактичної культуродоцільності, діалогу культур та цивілізацій, домінування методично прийнятних проблемних культурознавчих завдань. Зупинимося на характеристиці цих принципів.

Принцип дидактичної культуродоцільності, перш за все, враховується при відборі культурознавчого матеріалу для навчальних цілей. Відповідно до даного принципу при відборі фактів і подій культури, способів їх інтерпретації слід:

– визначити ціннісний зміст і ціннісну значимість матеріалів, що відбираються для формування в учнів неспотворених уявлень про історію та культуру народів, варіативності стилів їхнього життя і культуро - збагачувальних взаємовпливів;

– усвідомити, якою мірою даний матеріал може служити стимулом для ознайомлення з поняттями, знання яких має велике значення для орієнтування індивіда в сучасному світі культур («культурна спадщина», «культурне співтовариство», «культурне різноманіття», «світ і культура світу», «мова і мовна культура», «полікультурна особистість», «діалог культур» і т.д.);

– прогнозувати небезпеку проникнення перекручених культурних поглядів у навчальній аудиторії і можливості маніпулювання культурними уявленнями учнів;

– встановити доцільність використання культурознавчого матеріалу з урахуванням вікових особливостей та інтелектуального потенціалу учнів;

– визначити наявність такого культурознавчого матеріалу, на основі якого можливе ознайомлення учнів зі способами захисту від культурної агресії і культурної дискримінації [3].

Принцип діалогу культур та цивілізацій вимагає від вчителя аналізу культурознавчого автентичного і частково автентичного матеріалу з точки зору потенційних можливостей його використання при моделюванні у навчальній аудиторії такого культурного простору, занурення в яке будується за принципом розширюваного кола культур і цивілізацій.

При розробці методичної моделі культурологічного збагачення іншомовної практики даний принцип вимагає відповіді на питання про те, наскільки реально створюються умови для полікультурного розвитку мовної особистості учнів; для підготовки їх до виконання у суспільстві ролі культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування; для розвитку в учнів загальнопланетарного мислення і етики поведінки, а також таких якостей, як соціокультурна спостережливість, культурна неупередженість, готовність до спілкування в іншокультурному середовищі.

На думку В.П. Фурманової, принцип діалогу культур та цивілізацій припускає також, що при формуванні культурного простору в умовах іншомовного навчального спілкування вчитель повинен використовувати культурознавчих матеріал про рідну країну, який дозволяє розвивати в учнів культуру уявлення рідної культури в іншомовному середовищі, а не тільки інтерпретувати іншу культуру [7].

Принцип домінування проблемних культурознавчих завдань. Даний принцип орієнтує вчителя на побудову такої методичної моделі, при якій учні в процесі рішення культурознавчих завдань, що поступово ускладнюються:

– тренуються у зборі, систематизації, узагальненні та інтерпретації культурознавчої інформації;

– опановують стратегії культурознавчого пошуку і способи інтерпретації культури;

– розвивають міжкультурну комунікативну компетенцію, яка допомагає їм орієнтуватися в типах культур і комунікативних нормах, що співвідносяться з ними, у виборі культурно прийнятних форм взаємодії з людьми в умовах сучасного міжкультурного спілкування;

– формують і поглиблюють уявлення не тільки про специфічні відмінності в культурах, а й про їх загальні риси у загальнопланетарному сенсі;

– беруть участь у творчих роботах культурознавчого та комунікативно-пізнавального характеру.

В якості методичної домінанти при вирішенні завдань соціокультурної освіти засобами мов, що вивчаються, виступає ієрархічна система проблемних культурознавчих завдань, при складанні яких необхідно звертати увагу на: ступінь достовірності матеріалу; рівень когнітивної, мовної, мовленнєвої та соціокультурної складності; методичну прийнятність й ефективність цих завдань для підготовки учнів до виконання ролі культурного посередника і ролі суб'єкта діалогу культур.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Протягом всієї історії людського суспільства мова та культура знаходяться в постійному і взаємообумовленому зв'язку. Розглядати проблему взаємодії мови і культури доцільно в лінгвокультурологічному контексті.

Лінгвокультурологія - комплексна наукова дисципліна, що вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури і мови в її функціонуванні і відбиває цей процес як цілісну структуру одиниць в єдності їх мовного і позамовного (культурного) змісту.

Оволодіння іноземною мовою, як засобом спілкування, повинне забезпечуватися культурологічним та лінгвокраїнознавчим матеріалом, який дозволяє учням усвідомлювати себе громадянами світу, ідентифікуючи з широкою соціальною спільністю. Це допомагає краще усвідомити і свою власну національну приналежність. У вирішенні цих питань істотну роль

можуть зіграти такі інтерактивні форми, як метод вирішення ситуаційних завдань, метод проектів та організація ігрових форм діяльності.

Культурна компетенція не збігається з мовною: переключення мовної компетенції в культурну засноване на інтерпретації мовних знаків у категоріях культурного коду. Володіння такого роду інтерпретацією і є культурно-мовна компетенція.

Список використаних джерел

1. Громова Н.М. Интернет публикация Всероссийской Академии Внешней Торговки/ Н.М. Громова. – М.: 2002
2. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы, зучающих иностранный язык /Н.Ф. Коряковцева.– М.: Аркти, 2002. – 175 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению/ Єфим Пассов. - М.: Просвещение, 1991. – 340с.
4. Профессионально-педагогическая подготовка учителя физики // Сб. научн. тр. ЛГПИ им. А.Н.Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1997. – С.20.
5. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. Пособие для учителя/ Галина Рогова. – М.: Просвещение, 1988. – 180с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/ С.Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – С. 25.
7. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. - М., 1994. - 58 с.
8. Glenn A.D. Using Role-Play Activities to Teach Problem Soloing / Simulation and Games. – 1982. - №2. – P. 1999-223.

В статье уточнены сущность и специфика понятия «лингвокультурные компетенция»; установлены особенности лингвокультурной компетенции в контексте педагогического знания; определены роль и место культурологического подхода в формировании лингвокультурной компетенции учащихся старших классов; обнаружены дидактические возможности дисциплин языкового цикла в формировании межкультурной компетенции студентов; обоснована целесообразность использования интерактивных методов обучения с целью формирования лингвокультурной компетенции.

Ключевые слова: *лингвокультурная компетенция, межкультурная компетенция, социокультурный контекст, культуроведческое образование, культурологический подход.*

The article touches the problem of essence and specificity of the of "linguocultural competence" concept; linguocultural peculiarities of competence in the context of pedagogical knowledge; the role and place of cultural approach in formation of linguocultural competence of students; educational opportunities of linguistic disciplines cycle in formation of intercultural competence of students; substantiates the feasibility of using interactive teaching methods to form linguocultural competence.

Mastering a foreign language as a means of communication shall be provided by culturological and linguocultiral material that allows students to understand themselves as citizens of the world, identifying the broad social community. This helps to understand better their own national identity. In addressing these issues can play a significant role such interactive forms as a method of situation tasks, project method and organization forms of gaming.

Cultural competence is not the same with language: transformation the language competence into cultural interpretation based on the language signs in terms of cultural code. Characteristics of this kind of interpretation is of the cultural and linguistic competence.

Keywords: *linguocultiral competence, intercultural competence, sociocultural context, culturological education, cultural approach.*

УДК 378.14

Товканець Ганна Василівна,
доктор педагогічних наук, професор,
Мукачівський державний університет

ЕТИЧНА КУЛЬТУРА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В статті розглядається проблема формування етичної культури як складової професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Схарактеризовано моральну свідомість вчителя як діалектичну сукупність етичних знань, моральних почуттів, переконань, волі й ідеалів, що визначають його моральні відносини, вчинки і професійні дії. Підкреслено, що моральна свідомість вчителя проявляється в діяльності та відносинах, включає культуру етичного мислення, культуру почуттів, культуру поведінки, етикет як рівень прихильності правилам, який регламентує форму, манери, стиль, тон спілкування.

Ключові слова: *майбутній вчитель початкової школи, етична культура, моральна свідомість, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Успішність виховання підростаючого покоління великою мірою залежить від підготовки вчителя, який має володіти високими особистісними і моральними якостями, ґрунтовними знаннями, педагогічними технологіями, а також мати можливість отримувати додаткові знання, необхідні для

практичної діяльності. Професійна підготовка вчителів має будуватися, перш за все, на принципах престижу педагогічної діяльності, розгляду процесу формування етичної культури у напрямі сучасного виховання, системності і неперервності підготовки вчителів, розвитку їх творчого потенціалу і педагогічної ініціативи, врахування життєвого досвіду та моральних орієнтирів особистості вчителя, інтересів і психологічних особливостей усіх учасників виховного процесу, доцільного вибору форм і методів виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціокультурні зміни на початку XXI століття зумовлюють необхідність забезпечення майбутніх вчителів початкової школи професійною, спеціальною і гуманітарною підготовкою, яка моделює високий рівень його соціальної зрілості, особистісної і професійної культури, оскільки саме вони закладають фундамент розвитку дитини. Професійна підготовка повинна забезпечувати глибоке знання, розуміння суті суспільства і людини, їх взаємозв'язки в процесі розвитку.

Особлива роль у суспільстві, яку займають педагогічні працівники, цілком закономірно викликає і підвищені вимоги до осіб, які виявляють бажання займатися педагогічною діяльністю. Основні вимоги закріплені в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту» та інших. Стаття 54 Закону України «Про освіту», стаття 24 Закону України «Про загальну середню освіту» та інші нормативно-правові акти у сфері освіти декларують такі вимоги до осіб, які бажають займатися педагогічною діяльністю: володіння «високими моральними якостями», наявність «відповідної педагогічної освіти», забезпечення «результативності та якості своєї роботи», відповідність «фізичного і психічного стану здоров'я службовим обов'язкам» [3].

«Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» серед завдань щодо посилення кадрового потенціалу системи освіти визначає системи педагогічної та післядипломної освіти педагогічних та науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство [4]. Підготовка та виховання педагогічних кадрів повинна здійснюватися на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, людиноцентризму, творчого безперервного професійного зростання з врахуванням етичних норм і цінностей, причому етичні норми й цінності, педагогічний ідеал повинні виступати домінуючими в регулюванні можливих трансформацій свідомості та поведінки, алгоритмом самовдосконалення майбутніх педагогів.

Проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи, формування у них професійної відповідальності та педагогічної культури розглядалися в дослідженнях С. Гарячої, Е. Гришина, А.Донцова, І. Зязюна, В. Писаренка, Г. Рисаченко, О.Синиці, Л. Хомич, Л. Хоружої, І. Чернокозова та інших.

У контексті осмислення сутності етичної культури значний інтерес представляє дисертація С. Гарячої, у якій вона слушно звертає увагу на те, що «етична культура особистості є не лише результатом виховання, а передусім, свідомим моральним вибором самої особистості». В етичній культурі моральні та етичні цінності узгоджуються з діяльністю і поведінкою людини. Підґрунтям етичної культури, її змістовими складовими є етичні цінності, відображені в основних етичних категоріях (уявлення про добро і зло, совість і справедливість, відповідальність і обов'язок, честь і гідність), за допомогою яких формується ставлення до життя, оцінюються життєві явища, вчинки, діяльність і спілкування особистості [2, с. 8].

Л. Хоружа, як складне індивідуально-психологічне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, ціннісні орієнтації, особистісні якості та практичні вміння педагога у сфері професійної етики, що забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно професійно-педагогічних норм, розглядає етичну компетентність. Етична компетентність педагога репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя і професійній діяльності, психічних станах, діях, вчинках і якостях педагога. Автор наголошує на соціокультурному, предметному і професійно-суб'єктивному компонентах педагогічної умови, які забезпечують цілеспрямований і опосередкований впливи на формування етичної компетентності. Домінуючими в регулюванні можливих трансформацій свідомості та поведінки, алгоритмом самовдосконалення майбутніх педагогів виступають педагогічний ідеал, етичні норми і цінності [10, с. 18].

Мета статті. У підготовці майбутніх вчителів початкової школи необхідно інтегрувати його позицію як людини і громадянина та його професійні знання й уміння. Ця єдність є якісно новою освітою, яка виражає цілі формування особи вчителя і його професійної підготовки, зокрема етичної культури.

Мета статті: дослідити роль етичної культури у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

Результати дослідження. Засвоєння студентами засад педагогічної етики сприяє осягненню ними цінностей педагогічної культури, важливою складовою якої є етична культура педагога. Наголосимо, що на позначення аналізованого феномену дослідники використовують різні поняття (моральна культура, етична культура, морально-етична культура, професійно-етична культура тощо.

Етична культура індивіда формується через сприйняття духовного і матеріального внутрішньоорганізаційного оточення, є і системою, що складається з набору правил і стандартів, які визначають взаємодію і консенсус членів колективу, управлінських ланок, структурних підрозділів і ключових факторів розвитку організації. Етична культура – це і усвідомлення кожним працівником свого місця в організації, групі, команді; технології спільної діяльності персоналу; цінності й норми поведінки; звичаї та ділова практика діяльності; комунікативна система і культура спілкування; критерії та правила розподілу повноважень і відповідальності, статусу і влади; правила неформальних стосунків; сформовані в організації

звички і традиції; взаємини між людьми; діловий етикет; правила корпоративної культури; трудова і ділова етика [8, с. 82].

Основними критеріями оцінки ефективності розвитку етичної культури майбутнього вчителя початкових класів є: усвідомлення необхідності підвищення власного морально-етичного рівня; зростання рівня готовності студентів до реалізації отриманих знань у майбутній професійній діяльності; посилення мотивації студентів на продовження самоосвіти в етичній сфері.

Етична культура вчителя включає в себе: володіння глибокими знаннями в галузі педагогічної етики, певний набір моральних якостей, а також готовність до етично адекватної поведінки у випадках моральних колізій; проявляється в принципах життя та професійній діяльності, психічних станах, діях, вчинках і якостях педагога, забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно з професійно-педагогічними нормами. Етичні вимоги поведінки, піднесені до рангу закону, набирають форми державно-владного характеру, виконання яких є обов'язковим [5].

Визначення компонентів етичної культури базується на врахуванні всіх чинників, пов'язаних з процесом підготовки майбутніх фахівців. Наскрізними компонентами етичної культури є когнітивний, діяльнісний та особистісний. Тому процес формування етичної культури розглядається як сукупність взаємопов'язаних аспектів: когнітивного - засвоєння системи базових понять із теорії та практики професійної діяльності; діяльнісного - формування системи умінь вирішувати ситуації морального характеру; особистісного - розвиток значущих якостей особистості майбутнього менеджера.

Етична культура, у змісті підготовки майбутніх вчителів початкових класів, розвивається на основі інтеграції загальнопрофесійних, психолого-педагогічних та етичних знань. Однак, тут слід зазначити, що розвиток етичної культури вчителя початкових класів можливий в тому випадку, якщо навчальні програми, зміст і структура занять забезпечать студентам цілісну реалізацію себе в освітньому процесі на афективному, аксіологічному та когнітивному рівнях. Тому освітньо-пізнавальна діяльність повинна збагачувати майбутніх учителів не тільки знаннями, а й практичним досвідом, який базується на творчості вчителя, його переживаннях та саморегулятивних вміннях. Вчитель, при здійсненні своєї професійної діяльності, виступає носієм морально-етичних обов'язків по відношенню до учнів, їх батьків, фахового педагогічного співтовариства, окремих вчителів та суспільства в цілому

Як компонент етичної культури розглядаємо моральну свідомість людини, що складається з первинних моральних уявлень, які впродовж життя ускладнюються і збагачуються, інтегруються в моральні поняття. Основою людської моральності є моральне почуття, переживання, совість. Моральне почуття нерозривно пов'язане з моральним ідеалом, ідеальним уявленням про поведінку людини, розвинуту моральність. Свідомість, що передбачає знання моральних принципів, норм, постійне усвідомлення подумки свого морального стану в суспільстві. Емпірично людина стає носієм моральної свідомості в процесі взаємодії з соціально-культурним середовищем. Хоча, формування індивідуальної моральної свідомості обумовлено впливом факторів конкретного соціального середовища, його природа є ідеальною, так само, як ідеальною є природа думки і природа свідомості взагалі. Моральна свідомість є частиною загальної свідомості особистості. Функція загальної свідомості полягає в тому, що воно засвідчує особистість в дійсній справжності її присутності в універсумі буття. Функція моральної свідомості полягає в тому, що воно виражає відношення особистості до здійснюваних нею самою процесам орієнтації, самовизначення і участі в загальному універсумі буття [2, с. 28].

Моральна свідомість відкриває перед людиною подвійну очевидність: реальність його власного, етично сприйманого «я» і реальність морального порядку в загальній структурі буття. За внутрішнім свідченням моральної свідомості, все, що є в людині, в оточуючих його людях і в його відносинах до них, - все це підлягає оцінці з точки зору абсолютного блага і пов'язаних з ним понять, гідності й боргу. У відкритті для особистості можливості самовизначення і самоактуалізації поняття боргу, гідності й блага є найбільш фундаментальними орієнтирами, які надає в її розпорядження моральну свідомість. Моральна свідомість є одним з найглибших проявів особистості. Володіючи моральною свідомістю і перебуваючи в її володінні, людина відкриває себе для самого себе і переживає себе у своїй власній оцінці.

Моральна свідомість вчителя представляє діалектичну сукупність етичних знань, моральних почуттів, переконань, волі та ідеалів, що визначають його моральні відносини, вчинки і професійні дії. Моральна свідомість вчителя - частина морального світу, який проявляється в свідомості, діяльності та відносинах. Її можна визначити і як частину моральної культури особистості, що характеризує рівень морального розвитку людини та включає:

– культуру етичного мислення (здатність морального судження, вміння користуватися етичним і естетичним знанням, розрізняти категорії добра і зла, гармонії і краси, застосовувати моральні норми на практиці),

– культуру почуттів (здатність до морального резонансу, співпереживання);

– культуру поведінки, що характеризує конкретний спосіб здійснення в моральній практиці помислів, знань і почуттів, ступінь їх перетворення в повсякденнну норму вчинку;

– етикет як рівень прихильності правилам, який регламентує форму, манери, стиль, тон спілкування.

Моральна свідомість вчителя, поряд з феноменами і явищами моралі, відображає і педагогічну реальність, суб'єктів цієї реальності. Моральна свідомість вчителя «знає», має «знати» не тільки, що таке мораль, які функції моралі, її поняття, який їх зміст, але і «знати», що таке педагогічна мораль, в чому сутність, наприклад, педагогічного боргу, педагогічної справедливості як категорій педагогічної етики, в чому

сенс добра, милосердя з педагогічної, а не тільки з етичної точки зору. Учитель в своєму моральному мисленні повинен інтерпретувати категорії і поняття моралі не тільки крізь «категоріальні рамки» етичного мислення, а й крізь «категоріальні рамки» педагогічного мислення, в якому особливе місце займає моральний його лад. Етичний рівень осмислення педагогічних проблем задає критерії оцінки досягається вчителем результату. Моральна свідомість вчителя спрямовується не на учня взагалі, а на учня як на певну особу. У такій «орієнтації» моральної свідомості вчителя на конкретного учня виявляє себе педагогічна совість, яка виражається як голос особистості вчителя, що діє в конкретних умовах, що несе відповідальність за результати своєї діяльності. Совість «повертає» моральну свідомість вчителя на об'єктивну точку зору щодо конкретного учня, оцінки його досягнень, надає вчителю можливість відповідати не тільки перед собою, або хоча б за самого себе, але і перед учнем і за учня. Відповідь за учня не є рішення його проблем, але є спонукання його до самостійного вирішення власних них проблем [2, с.35].

У структуру моральної свідомості педагога включаються моральні (етичні) погляди, переконання (ідеали), моральні почуття, які відображають моральні відносини, що виникають в процесі навчання і виховання дитини.

Дані компоненти структури взаємопов'язані між собою. Їх формування відбувається в контексті розвитку моральної культури особистості педагога.

Аналіз філософських, педагогічних та психологічних джерел засвідчує, що на формування професійної етики вчителя впливають дві групи чинників: *соціальні,* які закономірно об'єднують релігію, національну культуру, освіту, філософські концепції; *економічні*, які об'єднують внутрішній ринок, можливість працевлаштування. Ці дві групи чинників тісно взаємопов'язані, вони системно впливають на формування морально-етичних якостей педагога, незалежно від його статусу в освітній установі.

Підкреслимо, що етичну культуру педагога ми розглядаємо як підструктуру педагогічної культури, основу якої становлять професійно-значущі якості особистості, фундаментальні етичні цінності та знання, почуття професійної честі, професійного обов'язку та відповідальності, здатність дотримуватися етичних принципів, норм поведінки, професійних зразків і моделей взаємин у педагогічній діяльності тощо.

Моральні (етичні) погляди педагога - це комплекс етичних знань, вимог, норм і правил взаємодії педагога з учнями у виховно - освітньому процесі школи. Динаміка розвитку моральних поглядів пов'язана з процесом розширення професійної інформованості педагога про особистість дитини.

Етичні погляди педагога включають в себе розуміння ряду етичних категорій: ідеали дитинства, отроцтва, юності; принципи діалогової взаємодії вчителя з учнями; усвідомлення свого професійного обов'язку; осмислення для себе понять честі, гідності, професійної совісті учителя; розуміння основних моральних категорій (добра і зла) стосовно педагогічної діяльності. Переконання (ідеали) педагога є центральним елементом свідомості й самосвідомості особистості. Вони характеризуються упевненістю особистості в тому, що придбані ним знання, погляди, принципи, ідеали є істинними й відповідають його життєвим цілям і прагненням. Переконання за своєю суттю має трикомпонентну структуру: пізнавальний компонент (глибоке знання предмета (теми) розмови); емоційно - мотиваційний компонент (ставлення до цього знання); вольовий компонент (готовність діяти відповідно зі знанням і бажанням). Таким чином, переконання є ідеями, якими педагог оволодів настільки, що вони вже самі володіють особистістю і керують її практичними діями і поведінкою. Без міцних педагогічних переконань не може бути віри в можливість удосконалення особистості дитини. Ядром моральних переконань особистості є моральний ідеал, який є зафіксованою у свідомості суспільства модель. Дана модель орієнтує педагога в його практичній діяльності. Педагогічна етика розглядає моральний ідеал педагога, як систему високих моральних якостей особистості вчителя [2, с.91].

Моральні почуття педагога - це переживання з приводу тієї чи іншої поведінки людей або своєї власної поведінки з позицій моральних категорій, таких як «справедливо - несправедливо», «гуманно - негуманно» відчуженість, повага-презирство, любов-ненависть, справедливість - несправедливість та ін. Моральні почуття є частиною моральної свідомості вчителя. За своїм змістом вони є суб'єктивним, особистісним ставленням до об'єктів і суб'єктів педагогічного процесу. Моральні почуття є частиною моральної свідомості вчителя. За своїм змістом вони представляють собою суб'єктивне, особистісне ставлення до об'єктів і суб'єктів педагогічного процесу. «Моральні переконання, погляди, звички - все це тісно пов'язано з почуттями. Провідними моральними почуттями педагога є: любов до дітей, професійна відповідальність за життя, здоров'я і розвиток дитини, терпимість, доброзичливість, довіра і повага до учнів.

Любов до дітей. Любов - моральне почуття. Вона не обмежується моральними оцінками і цим відрізняється від дружби. Люблять «не тому що», а «не дивлячись ні на що». Характерною особливістю любові є абсолютне прийняття іншої людини. Любов – це уміння співпереживати разом з дитиною і вміння бачити учня в перспективі його розвитку.

Професійна відповідальність за життя, здоров'я і розвиток учня. Сучасному вчителю не тільки самому доводиться випробовувати численні фізичні й психоемоційні стреси. У своїй роботі він має справу з учнями, що знаходяться в стані стресу. Сьогодні вони відчувають себе менш захищеними перед напором надлишкової інформації, що важко сприймається і систематизується дитячим розумом, посилився розрив між прискореним фізичним дозріванням і подовженням періоду громадського становлення. Разом з дорослими вони відчувають багато негативних сторін життя, що стрімко змінюється: його непередбачуваність, жорстокість, страх за завтрашній день. Крім цього, одна з найсерйозніших проблем сьогоднішньої школи -

катастрофічне зростання дитячих дидактогенних неврозів (психічних розладів), в чому винні, насамперед, вчителі. Основна їх причина - незліченні дитячі фобії, страхи, які породжуються байдужим ставленням вчителя до учня, щоденним диктатом, а іноді відвертою брутальністю і жорстокістю.

Повага до особистості учня. Справжня повага до дитячої особистості проявляється, перш за все, в педагогічній вимогливості до дитини, в наданні допомоги учневі в розкритті свого власного «я». Вимогливість вчителя повинна бути доброзичливою, вимогливістю друга, зацікавленого в долі учня. Вимогливість повинна бути реалістичною, здійсненною, зрозумілою учням. Манера вираження вимог учителем повинна бути також досить гідною, поважною, тактовною. Необхідно уникати крику, скоромовок, виключати повчальний тон. Повага вихованця педагога виявляється в його здатності дивуватися унікальній обдарованості дитячої натури, довіряти внутрішнім духовним силам учнів.

Аналіз наукових досліджень [2; 5; 6; 7; 9] дає підстави визначити принципи педагогічної етики, врахування яких сприятиме виконанню дидактичних і виховних завдань у професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи:

1. Принцип законності. У своїй діяльності вчитель дотримується Конституції і законів України, діючих нормативних документів, що регламентують педагогічну діяльність.

2. Принцип справедливості. У своїй діяльності вчитель є небайдужим, однаково доброзичливим і прихильним до всіх учнів, незалежно від віку, особливостей характеру, здібностей, статі, раси, національності, віросповідання, соціального стану, політичних поглядів, місця проживання, громадянства та інших ознак, включаючи матеріальне становище.

3. Принцип домінантності інтересів учня. У межах дотримання вимог законодавства вчитель у своїй професійній діяльності дотримується переваги інтересів учня перед інтересами усіх інших осіб, балансу професійних інтересів, інтересів колег, партнерів, співробітників, інтересів батьків або законних представників учня.

4. Принцип чесності та порядності. Вчитель як у своїй професійній діяльності, так і у приватному житті чесний, порядний, принциповий та послідовний у всіх питаннях, вірний слову, даному учневі.

5. Принцип поваги до психофізичної і духовної цілісності, моральних ідеалів, честі та гідності особистості учня, сприяння їх розвитку при наданні педагогічних послуг.

6. Принцип взаємної поваги, довіри, доброзичливості, тактовності та відвертості у взаємовідносинах між вчителем і батьками чи законними представниками учня. Втручання вчителя у приватне життя учня визначається винятково професійною необхідністю, коли існує загроза життю, здоров'ю та розвитку учня.

7. Принцип збереження честі педагогічного співтовариства, поваги і доброзичливості у ставленні до колег. Взаємини між вчителями будуються на підставі колегіальності, партнерства, поваги, взаємної підтримки, відкритості і довіри, а також готовності поділитися своїми професійними знаннями та досвідом.

8. Принцип вияву стриманості, чуйності, доброзичливості, креативності, здатності засвоювати передовий досвід і передавати його іншим як основи професійної компетентності та авторитету вчителя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Професійна підготовка повинна забезпечувати глибоке знання, розуміння суті суспільства і людини, їх взаємозв'язки в процесі розвитку. Майбутніх вчителів початкової школи необхідно забезпечити професійною, спеціальною і гуманітарною підготовкою, яка зумовлює високий рівень його соціальної зрілості, загальної культури, оскільки саме вони закладають фундамент розвитку дитини. Формування етичної культури вчителя неможливе без розвитку його загальної духовної культури, підвищення інтелектуального потенціалу, залучення до беспосередньої участі у засвоєнні, виробництві і розповсюдженні духовних цінностей.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні проблем гуманітаризації системи освіти і формування моральної культури майбутніх учителів у контексті активізації людського чинника в державотворчому процесі, проблеми етики професійних відносин, діалектики особистісної та корпоративної культури.

Список використаних джерел

1. Гаряча С. А. Виховання основ етичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. А. Гаряча ; Інститут проблем виховання АПН України, Київ. – 2010. – 22 с.

2. Донцов А.В. Моральна культура вчителя: монографія / А.В. Донцов. — Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. — 240 с.

3. Закон «Про вищу освіту» (2014) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov

4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://www.meduniv.lviv.ua/

5. Профессиональная этика педагога: Учебно-методическое пособие / Сост. И.В.Тимонина. — Кемерово, 2014. — 203 с. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://pedagog.kemsu.ru/

6. Рисаченко Г. Етична компетенція сучасного викладача / Г. Рисаченко, Н. Кубенко // Освіта, технікуми, коледжі. – 2009. – № 2. – С.59-62;

7. Синиця О.О. Професійно-етична культура викладача / О.О. Синиця // Актуальні проблеми вдосконалення навчального процесу: Тези доп. та повідомл. учасн.. II конф. школи пед. майстерності Нац. юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого. – Харків.: Нац. юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого, 2008. – С. 103-105.

8. Тимошенко Н. Корпоративна культура. Діловий етикет / Н. Тимошенко. - К.: Знання, 2006. - 391 с.

9.Товканець Г.В. Етика взаємовідносин та етичний кодекс в організаційній культурі вищого навчального закладу // Професійна освіта: методологія, теорія та технології. - 2015. - № 2 . - С. 216 - 227.

10.Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Людмила Леонідівна Хоружа; Інститут педагогіки АПН України. - К., 2004. – 46 с.

В статье рассматривается проблема формирования нравственной культуры, как составляющей профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы. Охарактеризовано нравственное сознание учителя как диалектическую совокупность этических знаний, нравственных чувств, убеждений, свободы и идеалов, определяющих его нравственные отношения, поступки и профессиональные действия. Подчеркнуто, что моральное сознание учителя проявляется в деятельности и отношениях, включая культуру этического мышления, культуру чувств, культуру поведения, этикет как уровень приверженности правилам, регламентирующим форму, манеры, стиль, тон общения.

Ключевые слова: будущий учитель начальной школы, этическая культура, моральное сознание, профессиональная подготовка.

The article is devoted to the problem of the formation of ethical culture as a constituent part of professional training of future primary school teacher. Moral awareness of teacher has been characterized as dialectical entity of ethical knowledge, moral feelings, beliefs, will and ideals that define his / her moral relationships, behaviour and professional actions. As it has been emphasized that the moral consciousness is manifested in teacher activities and relationships, including a culture of ethical thinking, culture of emotions, culture of behaviour, etiquette as the level of commitment to the rules governing the form, manner, style and tone of communication. It has also been noted that two groups of factors affect the formation of professional ethics of teachers: social, which are naturally uniting religion, national culture, education, philosophic conceptions; economic, uniting domestic market, employment opportunities. Ethical Culture of a teacher is substructure pedagogical culture, based on professionally significant qualities of the personality, fundamental ethical values and knowledge, a sense of professional honour, duty and responsibility, the ability to follow ethical principles, norms of behaviour, professional samples and patterns of relationships in educational activities etc. The emphasis has been laid on the principles of pedagogical ethics, legitimacy, justice, the dominance of the interests of the student, honesty and integrity, respect for the psycho-physical and spiritual integrity, moral ideals, honour and dignity of the individual student, the promotion of their development during the educational process, mutual respect, trust, goodwill, tact and frankness in the relationships between the teacher and the parents or legal representatives of the student, preservation of pedagogical community honour, respect and goodwill in their attitude to colleagues, manifestation of restraint, sensitivity, kindness, creativity, ability to assimilate best practices and transfer it to others as a basis of professional competence and authority of the teacher. It has been deduced that mastering of the ethical culture principles by students promotes their comprehension of pedagogical culture values, pedagogical ethics, the formation of ethical culture of future teacher is impossible without development of his / her spiritual culture in general, the increase of intellectual potential, the involvement into direct participation in learning, production and distribution of spiritual values.

Key words: *future primary school teacher, ethical culture, moral awareness, professional training.*

УДК 378:373.311.3.03:[81:82]

Фенцик Оксана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДОСЛІДЖУВАТИ МОВНУ СПЕЦИФІКУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто питання формування у майбутніх учителів початкових класів умінь аналізувати мовну специфіку художнього твору. Автор наголошує, що розуміння художньо-естетичної сутності літератури закладається під час літературознавчої підготовки у вищій школі та має спиратися на ґрунтовну теоретичну базу в осмисленні естетичної природи словесного мистецтва.Визначає прийоми з'ясування доцільності й художньої зумовленості конкретного слова літературного тексту; звертає увагу на те, що слід визначити найвиразніші художньо-виражальні засоби, з'ясувати їх роль в ідейно-художньому змісті твору, розкрити оригінальність письменника у послуговуванні мовними засобами.

Ключові слова: *літературне читання, літературознавча підготовка, майбутній вчитель початкових класів, розуміння художньо-естетичної сутності літератури, художнє мистецтво, специфіка мови художньої літератури, спостереження, стилістичний експеримент як прийоми аналізу мови художнього твору.*

Постановка проблеми. На сьогодні актуальною в методиці викладання постала проблема організації уроків літературного читання. Проте слід зауважити, що, які б способи організації уроків літературного читання не обрав учитель, успіх роботи визначає його *розуміння художньо-естетичної сутності літератури як мистецтва слова.* Учитель початкових класів повинен не лише сам розуміти словесне мистецтво, але й навчити такому розумінню молодших школярів, розвивати в них чуття глибинного усвідомлення смислу художнього твору.

Таким чином, щоб доносити красу й силу мистецтва слова молодшим школярам, необхідна як фахова (методична) підготовка майбутнього педагога до викладання освітньої галузі «Мова і література», так й якісна літературознавча, оскільки художня словесність як мистецтво потребує розуміння, усвідомлення й інтерпретації на засадах літературознавства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ХХ столітті різноаспектні питання щодо професійної готовності вчителя порушували у своїх дослідженнях Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Звертали увагу вчителів на особливостях художньої специфіки літератури О. Білецький, О.Дорошкевич, П. Волинський, К. Сторчак.

У сучасних дослідженнях (В. Бондар, Н. Бібік, М. Вашуленко, Л. Коваль, О. Митник, С. Мартиненко, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.) приділяється належна увага професійній компетентності вчителя початкових класів. Сучасні наукові розвідки провідних науковців вітчизняної професійної початкової освіти присвячені таким проблемам: М. С. Вашуленко (підготовка майбутніх вчителів початкових класів до формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів); Науменко В. О. (сучасні підходи проведення літературного читання та підготовка вчителя до формування навичок читання), О. Я. Савченко (удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів та формування читацької компетентності молодших школярів) тощо.

Незважаючи на різноаспектні дослідження професійної компетентності вчителя початкових класів, питання літературознавчого аспекту в системі фахової підготовки залишається майже не дослідженим.

Адже немає сумніву, що в сучасних умовах розвитку освіти фахова підготовка студентів до викладання літературного читання в початковій школі має спиратися на ґрунтовну теоретичну базу в осмисленні естетичної природи словесного мистецтва.

У процесі літературознавчої підготовки слід ознайомити студентів з такими ключовими поняттями, як художній твір, художнє слово, художнє мовлення, текст, структура змісту та форми тексту, зображально-виражальні засоби, мистецтво тощо. Також сформувати комплекс літературознавчих знань, умінь й навичок, які сприяють розумінню літературного твору як унікального словесно-художнього мистецтва, його сприйняттю, усвідомленню та інтерпретації. Безперечно, сформованість таких літературознавчих умінь дозволить майбутньому педагогу правильно обрати шлях аналізу художнього твору та дібрати нестандартний підхід до осмислення мистецького явища.

Мета статті. Оскільки літературознавча підготовка охоплює широкий спектр питань, то метою написання цієї статті є окреслення змісту формування в майбутніх вчителів початкових класів умінь роботи над словом у художньому контексті.

Результати дослідження. Література як мистецтво слова, а художній твір як вияв цього мистецтва, діє на почуття людини й водночас на її свідомість. Автор використовує мову як засіб втілення свого задуму та силою художнього слова емоційно впливає на читача. Проте, як слушно зауважив Б.Степанишин, лише той зазнає естетичної насолоди від сприймання мови художнього слова, хто робить це осмислено.

У літературному творі виділяють три взаємопов'язаних між собою рівні, називають їх також рівнями аналізу: мовний або мовностилістичний рівень (текстовий) – це словесна тканина («одяг») твору; образний і жанрово-композиційний рівень; проблемно-тематичний рівень. Взаємозв'язок між рівнями виявляється в тому, що мова служить формою для образу, а образ відповідно виступає формою до ідейного змісту. Всі рівні об'єднує в одне ціле образ автора [4, с.221] .

Мова є основним матеріалом, першоелементом художнього тексту. Що вільніше володіє нею митець, що переконливіше віддзеркалює картини буття, сюжетні події, композицію, вчинки і поведінку героїв, то вірогідніше й глибше висвітлює власний ідейний задум, досягаючи органічної взаємодії змісту і форми.

Аналіз мовної специфіки художнього твору – один із найскладніших етапів його вивчення, але важливий. Адже, як слушно зазначає О. А. Галич, «художнє мовлення у складі літературного твору виступає як зовнішня його форма, тобто як конкретно-чуттєва словесна оболонка, в якій втілюється зміст твору, за допомогою якої відтворюються образи й події, про які йдеться у творі, передається авторське ставлення до них» [2,с.176]. Проте, як свідчать спостереження, у студентів занижена увага до мовної структури твору, вони не бачать зв'язку між словесною семантикою та ідейно-тематичним змістом твору. Мабуть, тому під час проведення пробних уроків літературного читання, мова в контексті аналізу художньої твору залишається майже не дослідженою. Як наслідок, аналіз твору проводиться не з погляду діалектичної єдності змісту і форми, як одного з найважливіших законів мистецтва.

Тому необхідно на практичних заняттях з дитячої літератури знайти час, щоб простежити зі студентами художньо-мовленнєву організацію твору.

Дослідження мовної своєрідності певного художнього твору доцільно розпочати із загальної оцінки його мови й образного багатства. У епічному творі слід прокоментувати пейзажні, портретні й інтер'єрні описи, особливо коли вони поєднують у собі зовнішній та внутрішній ракурси відображення. Охарактеризувати мову персонажів, зосередити увагу на тематиці їхніх висловлювань, на словникові, особливостях побудови фраз, інтонації, образності.

Варто дослідити, як змінюється мова героя під впливом певних об'єктивних чи суб'єктивних чинників. Необхідно разом зі студентами простежити, як за допомогою слова письменник творить образ, формує структуру твору, щоб якомога колоритніше, виразніше зреалізувати ідейний задум. Звертаємо увагу й на те, що художнє мовлення – особливе, воно відрізняється від повсякденного. Так, різний характер мають слова в контексті: *Жайворонок* – невеликий горобцеподібний птах. Сивий *жайворонок* клепче срібні дзвони в небесах (А.Малишко). Звертаємо увагу, що ті ж самі слова, які ми вживаємо щодня, набувають у літературному творі спроможності передати набагато більше, ніж у побуті. Власне, слово перетворюється на образ.

Послуговуючись словом, митець формує образ світу, образи-персонажі, твір загалом.

Конкретні спостереження над мовою твору, відомості про багатозначність слова, його естетичну функцію підведуть студентів до усвідомлення того, що слово (завдяки своїй багатозначності) у контексті часто набуває переносного значення, яке визначають терміном троп. Слід пояснити, що в основі виникнення тропа лежить співзв'язок двох явищ, одне з яких слугує для потлумачення другого. Отже, троп має насамперед пізнавальне значення, сприяючи глибокому осмисленню нових життєвих явищ, що потрапляють у поле зору людини. Колоритність художньої картини, її емоційність також зумовлюються тропами. Проте не слід тільки визначати тропи, а й конкретно з'ясувати їх призначення й роль у створенні художньої картини, в «забезпеченні» образності загалом. Це дозволить студентам усвідомити пізнавальне і суб'єктивно-оцінне навантаження тропів, оцінити специфіку індивідуального стилю письменника.

Важливо показати студентам, як визрівав авторський задум, як письменник шукав найвагоміше слово, щоб переконливо змалювати життя. Вони повинні усвідомити, що «справжні шедеври мистецтва є результатом великої праці» [6, с. 200]. Проте слід взяти до уваги методичні настанови В. Марка, який наголошував, «не можна чинити насилля над художнім словом, а, навпаки, треба допомогти учням перейнятися його таїною й місткістю. Щоб аналіз не перетворювався на монотонну, схематичну операцію, необхідно використовувати різні способи, зважаючи на особливості самого твору і керуючись конкретною метою вчителя» [3, с.41].

Сучасна наука пропонує різноманітні прийоми з'ясування доцільності і художньої зумовленості конкретного слова літературного тексту, які також доцільно впроваджувати під час аналізу твору з молодшими школярами, розглянемо деякі з них:

Виділення ключового слова кожної строфи. Цей прийом доцільний на початковому етапі навчання аналізу ліричних творів, оскільки формує уміння «бачити» художні образи в системі ліричного твору, «побачити» цілісну картину словесно-художньої тканини, а через неї усвідомити ідею твору.

Визначення емоційної домінанти кожної строфи та визначення настрою, з яким треба прочитати рядки (пошук слів, якими передано стан, почуття ліричного героя; визначення причини переживання такого почуття).

«Тлумачне читання» або читання тексту під «лінгвістичним мікроскопом» (прийом зосереджує увагу учнів на художніх засобах, формує вміння розпізнати їх, виділяти із словесно-художньої тканини всього тексту). До прикладу, у процесі аналізу вірша М. Рильський «Зимовий ранок», читаємо кожну строфу під «лінгвістичним мікроскопом», зупиняючись на висловах *«дрімає білий ліс», місяць... «алмази сипле», «сиві хмароньки дивуються», «ліс бачить крізь сон», «ліс шепче казки»,* щоб пояснити ці образи з погляду їх семантичного наповнення.

Спостереження за фонетичними особливостями (звуковим оформленням, звуковими повторами, звуконаслідування). Аналізуючи поезію М. Вінграновського «Грім», звернути увагу учнів на те, як поет користується звуковими повторами для створення поетичної картини грому: *Була гроза, і грім гримів, він так любив гриміти (*гр-гр-гр - передають відчуття грому, його життєдайну силу).

Спостереження за морфологічним складом речень: іменники виразно змальовують явище природи; прикметники звертають увагу читача на образних ознаках; дієслова допомагають сприйняти картину у динаміці.

Спостереження за особливостями художнього синтаксису (будова речень, риторичне звертання, запитанням; оформлення інтонації речень: знак оклику, запитання, трикрапка).

Стилістичний експеримент. Цей прийом використовуємо з метою усвідомити особливу виразність, точність, красу художнього тексту та відчувати естетичну насолоду від вдало обраного автором слова чи вислову. Для цього пропонуємо *такі завдання*: вставити пропущені слова, а потім порівняти учнівський текст з авторським; дібрати одне слово з синонімічного ряду, яке, з їх погляду, найбільш органічно вписується в текст; прокоментувати емоційне наповнення певного слова; з'ясувати значення конкретного слова за контекстом.

У процесі спостереження над мовною специфікою та стилістичного експерименту студенти доходять висновку, що звичайне мовлення перетворюється на текст літературного твору за умови, коли його прямий зміст набуває спроможності бути виразником іншого, не переданого словами змісту, який впливає насамперед на почуття читача, сприяє формуванню його смаків і моральних орієнтирів.

Слід наголосити, що аналізуючи образне слово, слід передусім показати його доречність в ідейно-художньому змісті твору, розкрити оригінальність письменника у послуговуванні мовними засобами. Немає потреби при цьому детально коментувати всі художні засоби, особливо епічного твору. Достатньо опрацювати найвиразніші і з'ясувати їх роль у мистецькому світі літературного явища. Проте студенти повинні усвідомити, якщо під час читання зовсім не прагнути помічати поетичності й мелодійності мови твору, то таке сприйняття не забезпечить глибокого розуміння тексту, не сформує відповідного емоційного

враження. І як наслідок - вони не зможуть розвивати в молодших школярів чуття глибинного усвідомлення смислу художнього твору.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, слід зазначити, що молодші школярі на уроках літературного читання поступово починають осягати мову художнього твору, тому майбутні вчителі повинні вільно орієнтуватися в питаннях мовної специфіки словесно-художнього мистецтва: вміти характеризувати мову дійових осіб, тропи, лексичну, структурно-синтаксичну специфіку літературного явища тощо. Уважне ставлення до художнього слова в майбутньому дозволить їм сформувати читацьку компетентність учнів початкових класів, яка є базовою складовою комунікативної та пізнавальної, виховувати вдумливих читачів, які здатні правильно оцінити мистецьке явище та отримати насолоду від спілкування з мистецтвом слова.

Літературознавчу підготовку вчителів початкової школи наразі забезпечує курс «Дитяча література» та частково «Методика навчання літературного читання». Проте, на нашу думку, доцільно ввести спецкурс «Основи літературознавчого аналізу».

З огляду на зазначене, перспективою подальшого дослідження вбачаємо в розробці програми відповідного курсу, що спрямований на формування літературознавчої компетентності у системі професійної підготовки вчителів початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Базиль Л. Літературознавча діяльність учителя у системі шкільної літературної освіти / Л.Базиль // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 5. – С. 20-25.
2. Галич О. А. Теорія літератури: підручник / О. А. Галич, В. М. Назарець, Є. М. Васильєв; ред.: О. А. Галич. – К.: Либідь, 2001. – 488 с.
3. Марко В. Основи аналізу літературного твору (Стаття перша) /В. Марко // Дивослово. – 1998. – № 10. – С. 38 – 41.
4. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. д.п.н, проф., чл.-кор. Н.Й.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
5. Науменко В.О. Вибір прийомів аналізу віршів пейзажної лірики/ В. Науменко // Початкова освіта – 2007. – № 42. – С.2-5.
6. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. / Пасічник Є.А. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.

В статье рассмотрены вопросы формирования у будущих учителей начальных классов умений анализировать языковую специфику художественного произведения.

Автор отмечает, что понимание художественно-эстетической сущности литературы закладывается в процессе литературоведческой подготовки студентов университета - будущих учителей, и должно опираться на фундаментальную теоретическую базу в осмыслении эстетической природы словесного искусства. Определяет приемы выяснения целесообразности и художественной обусловленности конкретного слова литературного текста; обращает внимание на то, что достаточно рассмотреть некоторые изобразительно-выразительные средства, выяснить их роль в идейно-художественном содержании произведения, раскрыть оригинальность писателя в отборе языковых средств.

Ключевые слова: *литературное чтение, литературоведческая подготовка, будущий учитель начальных классов, понимание художественно-эстетической сущности литературы, художественное искусство, специфика языка художественной литературы, наблюдение, стилистический эксперимент как приемы анализа языка художественного произведения.*

The problem of literary reading lessons organization is relevant in the teaching methodology today. But it should be noted that which ways of literary reading lessons organizing would not be chosen by the teacher, work success determines his understanding of artistic and aesthetic essence of literature as an art of expression. Primary School Teacher must understand not only the verbal art, but also to teach understanding that primary school children to develop their sense of deep awareness of the meaning of art.

The article deals with the formation the skills to analyze the linguistic specific of the work of art for the primary school teachers

The author emphasizes that understanding the artistic and aesthetic essence of literature literary laid during training at high school, and should be based on a sound theoretical basis in understanding the aesthetic nature of literary art. Defines methods og ascertaining the feasibility and art conditionality of the specific word of the literary text; draws attention to the fact that it is enough to process the artistic and expressive tools; clarify their role in the ideological and artistic content of the work and reveal the originality of writer in using linguistic resources.

Keywords: *literary reading, literary education, future primary school teacher, artistic and aesthetic understanding of the essence of literature, art, language specificity of literature, observation, experiment as a techniques of stylistic language analysis.*

РОЗДІЛ V

КОМПАРАТИВНА ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

УДК: 378

Бокша Наталія Іванівна,
аспірант,
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЛЕГКОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЧЕХІЇ ТА СЛОВАЧЧИНИ НА СУЧАСНОМІ ЕТАПІ

У статті розглянута освітня діяльність вищих навчальних закладів Чехії та Словаччини, які здійснюють підготовку спеціалістів для галузей легкої промисловості. Проаналізовано структуру текстильного факультету технічного університету в Ліберці, факультету промислових технологій в Пушові Тренчинського університету Александра Дубачека, кафедри текстильного дизайну академії мистецтв в Братиславі. Охарактеризовано програми підготовки, профілі спеціальностей, форми навчання, ліцензований обсяг, академічні ступені. Визначено професійно орієнтований напрямок підготовки спеціалістів кожного з розглянутих навчальних закладів.

Ключові слова: *система освіти, вищі учбові заклади, спеціальності, факультет, програми підготовки.*

Постановка проблеми. Соціально-політичні зміни в Україні на початку XXI століття вказують на чітко сформоване прагнення більшості українського суспільства рухатися в напрямку європейської моделі розвитку в усіх сферах діяльності. Особливо важливою ланкою розвитку суспільства, як духовного, так і матеріального, є освіта, зокрема інженерна, яка покликана забезпечувати наповнення ринку праці висококваліфікованими спеціалістами, здатними до розбудови потужної економіки нашої держави.

Для української педагогічної науки, з метою інтенсифікації процесу інтеграції в світовий та європейський освітній простір, доцільним є вивчення досвіду розвитку інженерної освіти Чехії та Словаччини, що в недалекому минулому проходили такий самий шлях інтеграційних процесів, на якому зараз знаходиться Україна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний стан та перспективи розвитку освіти країн Євросоюзу є об'єктом вивчення багатьох науковців-компаративістів, зокрема українських, таких як Н. Абашкіна, Б. Мельниченко, А. Сбруєва, Г. Товканець, М. Чепіль та інші. Вітчизняні науковці активно досліджують проблеми інтеграції української системи освіти в європейське середовище, глобалізацію та інтернаціоналізацію педагогічної діяльності, включення України в Болонський процес, функціонування педагогічної та професійної освіти в розвинутих країнах. Так, в працях Н. Абашкіної розглядаються питання розвитку професійної освіти в Німеччині, Г. Товканець досліджує проблематику розвитку економічної освіти у вищій школі Чехії та Словаччини. Разом із цим у педагогічній теорії та практиці не достатньо висвітлено проблеми та сучасні тенденції розвитку інженерної освіти в східноєвропейських країнах.

Мета статті. Метою даного дослідження є вивчення та аналіз системи підготовки фахівців легкої промисловості у вищій школі Чехії та Словаччини на сучасному етапі.

Результати дослідження. Результати наукових досліджень засвідчують, що освіта в Чеській Республіці та Словацькій Республіці відповідає Міжнародним нормам ISCED (Міжнародної стандартної класифікації освіти ЮНЕСКО) і забезпечує підготовку кваліфікованих фахівців більш, ніж з 1000 спеціальностей [1].

Вищі навчальні заклади Чехії та Словаччини бувають трьох видів: громадські, державні та приватні. Відповідно до чинного законодавства вищевказаних країн забезпечуються три рівні вищої освіти. Навчання на першому рівні завершується присвоєнням випускникові ступеню бакалавра (bakalavr), на другому рівні - магістра (magister) або інженера (inzinier) для технічних спеціальностей та доктора медицини (doctorate medicine) для медичних спеціальностей. Третій рівень веде до отримання ступеню доктора (doctorate/PhD).

В системі вищої освіти Чехії є понад 70 вищих навчальних закладів, з яких 28 є державними (26 – громадські ВНЗ/Veřejné vysoké školy та 2 – відомчі ВНЗ/Státní vysoké školy), а 42 є приватними (Soukromé vysoké školy) [1;2]. З цієї загальної кількості підготовка студентів за технічними та технологічними спеціальностями для різних галузей народного господарства здійснюється лише у 14 вищих навчальних закладах державної форми власності.

У той же час підготовка спеціалістів інженерного профілю для галузей легкої промисловості серед вищевказаної кількості здійснюється лише одним технічним ВНЗ Чехії - на текстильному факультеті технічного університету в Ліберці [1, 2] – таблиця 1.

Таблиця 1

Характеристика вищих учбових закладів Чехії та Словаччини, у яких здійснюється підготовка спеціалістів для галузей легкої промисловості

Назва ВНЗ	Назва факультету	Кафедри факультету	Форма власності ВНЗ	Мова навчання	Місто навчання
1	2	3	4	5	7
ВНЗ Чехії					
Технічний університет в Ліберці/ Technická univerzita v Liberci	Текстильний факультет/ *Fakulta textilnн*	Кафедра дизайну/*Katedra designu* Кафедра оцінки якості текстилю/*Katedra hodnocení textilií* Кафедра нетканих матеріалів і наноматеріалів/*Katedra netkaných textilií a nanovlákenných materiálů* Кафедра матеріалознавства/*Katedra materiálového inženýrství* Кафедра швейної промисловості/ *Katedra oděvnictví* Кафедра текстильних технологій /*Katedra textilních technologií*	Державний ВНЗ	Чеська/ англійська	Ліберець
ВНЗ Словаччини					
Тренчинський університет Александра Дубчека/ Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne	Факультет промислових технологій в Пушові/ *Fakulta priemyselných technológií v Púchove*	Кафедра матеріалознавства/*Katedra materiбlovйho inћinierstva* Кафедра промислового дизайну/ *Oddelenie priemyselnйho dizajnu* Кафедра матеріалознавчих технологій і навколишнього середовища/*Katedra materiбlovэch technolygiи a environmentu* Кафедра чисельних методів та обчислювального моделювання/ *Katedra numerickэch metyd a vэpoutovйho modelovania*	Державний ВНЗ	Словацька	Пушов
Академія мистецтв в Братиславі/Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave		Кафедра текстильного дизайну/*Katedra textilnej tvorby*	Державний ВНЗ	Словацька	Братислава

Текстильний факультет технічного університету в м. Ліберець станом на 2016-2017 н.р. представлений шістьма кафедрами (таблиця 1), на яких здійснюють підготовку студентів за програмами підготовки та спеціальностями, що наведені в таблиці 2 [3].

Таблиця 2

Характеристика програм підготовки за спеціальностями в галузі легкої промисловості у технічному університеті в Ліберці

Шифр спеціаль-ності	Профілі спеціальності	Денна /заочна форма навчання	Ліцензований обсяг на 2016-17 н.р., чол	Тривалість навчання, роки	Академічний ступінь
1	2	3	4	5	6
Програми бакалаврату					
Назва та шифр галузі знань –Текстиль/Textil (B3107)					*Бакалавр (Bc.)*
3107R006	Дизайн одягу та текстилю/ *Textilní a oděvní návrhářství*	Денна	65	3	
3107R007	Текстильний маркетинг/ *Textilní marketing*	Денна /заочна	80/60	3/3	
3107R016	Текстильні технології, матеріали та наноматеріали/ *Textilní technologie, materiály a nanomateriály*	Денна /заочна	40/40	3/3	
3107R015	Технології виготовлення одягу та управління швейного виробництва/ *Výrobaoděvů a management obchodu s oděvy*	Денна /заочна	60/30	3/3	
Програми магістратури					
Назва та шифр галузі знань - Текстильна інженерія/Textilní inženýrství(N3106)					*Інженер (Ing.)*
3106T017	**Технології одягу та текстилю/** *Oděvní a textilní technologie*	Денна /заочна	40/20	2/2	
3106T018	Неткані та наноматеріали/ *Netkané a nanovlákenné materiály*	Денна /заочна	30/20	2/2	
***Назва та шифр галузі знань –Промислова інженерія/Průmyslové inženýrství* (N3957)**					
3911T023	**Управління якістю/***Řízení jakosti*	Денна /заочна	20/15	2/2	
3901T073	Виробництво промислової продукції/ *Produktové inženýrství*	Денна /заочна	50/30	2/2	
Програма магістратури (5 років)					
Назва та шифр галузі знань - Текстильна інженерія/ Textilní inženýrství (M3106)					
3106T012	Текстильна інженерія/ *Textilní inženýrství*	Денна	15	5	*Інженер (Ing.)*
Програма докторантури					
Назва та шифр галузі знань - Текстильна інженерія/Textilní inženýrství (P3106)					
3106V015	Текстильна технологія і техніка/ *Textilnн technika a materiбlovй inћenэrstvн*	Денна /заочна	25	-	*доктор (Ph.D.)*

Як видно з наведеної характеристики програм підготовки за спеціальностями для легкої промисловості, що реалізуються в технічному університеті в Ліберці, в даному ВНЗ готують фахівців практично з усіх напрямків професійної діяльності для виробництв вищевказаної галузі: дизайн, проектування виробів, матеріалознавство, менеджмент та технології виробництва, системи управління якістю. Єдиний напрямок, що не представлений як окрема спеціальність у зазначеному навчальному закладі, це напрямок комп'ютерних технологій в галузі легкої промисловості.

Текстильний факультет технічного університету в м. Ліберець має потужну матеріально-технічну базу, представлену сучасними лабораторіями з новітнім обладнанням, де в студентів є можливість здобувати високий професійний рівень, працювати над науковими тематиками кафедр факультету. Також слід зазначити, що більшість акредитованих програм даного ВНЗ, в тому числі й інженерного напряму, може викладатися на англійській мові, що допомагає майбутнім випускникам легше знайти роботу за межами країни та швидше інтегруватися в іншомовному середовищі.

У Словаччині здійснюють підготовку спеціалістів понад 20 громадських, 3 державних та 12 приватних вищих учбових закладів [4]. В свою чергу підготовка студентів за технічними та технологічними спеціальностями для різних галузей народного господарства у Словаччині здійснюється у 7-ми ВУЗах державної форми власності та у одному ВНЗ приватної форми власності. Що стосується підготовки у ВНЗ інженерів для галузей легкої промисловості, то така підготовка здійснюється у Тренчинському університеті Александра Дубчека на факультеті промислових технологій - таблиця 1. Факультет промислових технологій Тренчинського університету Александра Дубчека представлений чотирма кафедрами, на яких здійснюють підготовку студентів за програмами підготовки та спеціальностями, що наведені в таблиці 3 [5].

Основна фахова спрямованість майбутніх випускників факультету промислових технологій Тренчинського університету Александра Дубчека – це матеріалознавчі технології в різних галузях народного господарства, в тому числі і в галузі легкої промисловості. Слід відмітити, що факультет промислових технологій в Пушові є відносно молодим, але динамічно розвивається, має міцну матеріально-технічну базу, яка сприяє забезпеченню професійної підготовки майбутніх фахівців.

Тренчинський університет в цілому та факультет промислових технологій зокрема розвиває міжнародне співробітництво, програми міжнародної мобільності, приймає участь у міжнародних заходах і є частиною великої Європейської Асоціації Університетів.

У Словацькій Республіці в Академії мистецтв, що в Братиславі, функціонує кафедра текстильного дизайну, яка готує студентів за спеціальностями дизайнерського профілю, зокрема дизайнерів одягу та текстилю [6]. Кафедра здійснює підготовку спеціалістів за програмами, що охарактеризовані в таблиці 4.

Таблиця 3

Характеристика програм підготовки за спеціальностями в галузі легкої промисловості у Тренчинському університеті Александра Дубчека

Назва спеціальності	Денна /заочна форма навчання	Ліцензований обсяг на 2017-2018н.р., чол.	Тривалість навчання, роки	Академічний ступінь
1	2	3	4	5
Програма бакалаврату				
*Шифр та назва галузі знань–**5.2.26 Матеріали/ Materiály***				
Технології матеріалів/*Materiálová technológia*	Денна /заочна	20/10	3	*Бакалавр (Bc.)*
Комп'ютерна підготовка матеріалознавства/*Počítačová podpora materiálového inžinierstva*	Денна	20	3	
Матеріалознавство/*Materiálové inžinierstvo*	Денна /заочна	20/10	3/4	
Текстильні технології та дизайн/ *Textilná technológia a návrhárstvo*	Денна /заочна	10/5	3	
Програма магістратури				
*Шифр та назва галузі знань–**5.2.26 Матеріали/ Materiály***				
Матеріалознавство / *Materiálové inžinierstvo*	Денна /заочна	50/25	2/2	*Інженер(Ing)*
Програма докторантури				
*Шифр та назва галузі знань–**5.2.26 Матеріали/ Materiály***				
Матеріали/*Materiбly*	Денна /заочна		4/5	*Доктор (Ph.D.)*

Для студентів дизайнерських спеціальностей в Академії мистецтв, що в Братиславі, пропонуються платні додаткові програми навчання, по завершенні яких студенти здобувають педагогічну кваліфікацію і можуть працювати педагогами художнього та дизайнерського профілю в середніх та професійних школах. Слід відмітити, що в даний час Академія мистецтв в Братиславі є європейської школою, яка динамічно розвивається, активно розвиває програми обміну та стажування, відома далеко за межами Словаччини. Роботи студентів і викладачів даного університету успішно представлені як у Словаччині, так і в усьому світі [6].

Таблиця 4

Характеристика програм підготовки за дизайнерськими спеціальностями в галузі легкої промисловості в Академії мистецтв, Братислава

Назва спеціалізації	Денна /заочна форма навчання	Ліцензований обсяг на 2016-2017 н.р., чол.	Тривалість навчання, роки	Академічний ступінь
1	2	3	4	5
Програма бакалаврату				
*Шифр та назва галузі знань–**2.2.6 Дизайн/ dizajn***				
*Спеціальність – **Текстильний дизайн/Textilná tvorba***				
Дизайн одягу/*Atelier odevneho dizajnu*	Денна	9	4	*Бакалавр (Bc.)*
Текстильний дизайн в середовищі/*Atelier textilnej tvorby v priestore*				
Текстильний дизайн/*Atelier textilneho dizajnu*				
Ввідний курс в технології текстилю/*Pripravny kurz textil. tvorby a dizajnu*				
Програма магістратури				
*Спеціальність – **Текстильний дизайн/Textilná tvorba***				
Дизайн одягу/*Atelier odevneho dizajnu*	Денна	10	2	*Магістр мистецтв (Mgr. Art.)*
Текстильний дизайн в середовищі/*Atelier textilnej tvorby v priestore*				
Текстильний дизайн/*Atelier textilneho dizajnu*				
Програма докторантури				
*Шифр та назва галузі знань–**2.2.6 Дизайн/dizajn***				
Дизайн/*dizajn*	***Денна/заочна***		***5***	*Доктор мистецтвознавства, доктор філософії (ArtD.), (Ph.D.)*

Зазначимо, що на виробництвах легкої промисловості, в тому числі Чехії та Словаччини, крім фахівців профільних напрямків в галузі легкої промисловості широко задіяні спеціалісти суміжних галузей і спеціальностей, підготовка яких не обов'язково здійснюється на вузькопрофільних факультетах та кафедрах вищих учбових закладів. Серед таких найбільш поширених можна назвати економічні спеціальності – логістика, маркетинг та менеджмент підприємств легкої промисловості; спеціальності в галузі машинобудування та електротехніки – обслуговування машин та апаратів вищевказаних виробництв; спеціальності ІТ-технологій та програмування – розробка та впровадження систем автоматизованого проектування (САПР).

Суттєве наповнення ринку праці фахівцями в галузі легкої промисловості відбувається за рахунок підготовки спеціалістів у професійних учбових закладах,мережа яких в Чехії та Словаччині порівняно з вищими школами значно більша, а кваліфікація, яку отримують випускники цих шкіл, дозволяє їм займати посади середньої управлінської ланки.

Система підготовки фахівців в галузі легкої промисловості в Чеській Республіці та Словацькій Республіці завдяки роботі вищих та середніх професійних закладів дозволяє наповнювати ринок праці кваліфікованими спеціалістами, сприяє сталому розвитку зазначеної галузі та промисловості вказаних країн в цілому.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі аналізу діяльності вищих навчальних закладів Чехії та Словаччини встановлено, що система вищої освіти, що готує фахівців у галузі легкої промисловості, представлена всього трьома ВНЗ державної форми власності, а саме: технічний університет в Ліберці (текстильний факультет), Тренчинський університет Александра Дубчека (факультет промислових технологій в Пушові), академія мистецтв в Братиславі (кафедра текстильного дизайну).Підготовка спеціалістів у вищевказаних освітніх установах здійснюється згідно акредитованих програмза академічними ступенями «бакалавр», «магістр», «доктор».

Визначено, що кожен з охарактеризованих навчальних закладів має свій професійно орієнтований напрямок підготовки спеціалістів: текстильний факультет технічного університету в Ліберці – управління, маркетинг, системи якості в технологіях матеріалів та одягу; факультет промислових технологій в Пушові Тренчинського університету Александра Дубачека – матеріалознавчі, комп'ютерні технології у виробництві одягу та текстилю; кафедра текстильного дизайнуакадемії мистецтв в Братиславі – дизайн одягу, текстилю, середовища, педагогічна діяльність в сфері дизайну.

Значну частину кадрів для легкої промисловості забезпечують професійні школи, мережа яких в Чехії та Словаччині порівняно з вищими школами більша, тому в наступних дослідженнях актуальним є вивчення даного сегменту системи підготовки спеціалістів для вказаної галузі.

Список використаних джерел

1. Prehled vysokych skol [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.msmt.cz
2. Товканець Г.В. Економічна освіта у вищій школі Чехії та Словаччини у XX столітті: [монографія] / за ред.. Н.Г. Ничкало. – К.: Кондор-Видавництво, 2013. – 506 с.

3. Fakulta textilní Technické university v Liberci /Ft.Tul.cz [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ft.tul.cz
4. Vysoke skoly v slovenskej republike [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.minedu.sk
5. Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne. Fakulta priemyselných technológií. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://fpt.tnuni.sk
6. Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave. Katedra textilnej tvorby [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vsvu.sk

В статье рассмотрены высшие учебные заведения Чехии и Словакии, которые осуществляют підготовку специалистов для отраслей легкой промышленности. Проанализирована структура текстильного факультета технического университета в Либерце, факультета промышленных технологий в Пушове Тренчинського университета Александра Дубачека, кафедры текстильного дизайна академии искусств в Братиславе. Охарактеризованы программы подготовки, специальности, формы обучения, лицензированный объем, академические степени. Определены профессионально ориентированные направления підготовки специалистов каждого из рассматриваемых учебных заведений.

Ключевые слова: *высшая школа, специальности, факультет, программы подготовки, отрасли легкой промышленности.*

The article deals with the educational activities of higher educational institutions of the Czech Republic and Slovakia, which train specialists for branch of light industries. Specifically in the Czech Republic preparing the above-mentioned professionals is performed in the textile department of Technical University in Liberec. In the Slovakia Republic such training is carried out in two educational institutions: the Faculty of Industrial Technology at the Trenchynskii University named after Alexander Dubachek and textile design department at the Academy of Fine Arts in Bratislava. Training of specialists in public higher educational institutions is under accredited programs on academic degrees "Bachelor", "Master", "Doctor".

It is determined that each of characterized educational institutions has its own direction oriented on professional training of specialists: Faculty of Textile Technical University in Liberec - management, marketing, quality systems technologies in materials and clothing; Faculty of Industrial Technology in Pushovo at Alexander Dubachek Trenchynskii University - material science, computer technologies in the manufacturing of garments and textiles; Department of Textile Design Academy of Fine Arts in Bratislava – fashion design, textile, environment, educational activities in the field of design.

In light industry, including the Czech Republic and Slovakia, expect specialists of specialised directions in light industry widely employed professionals of allied industries and professions training are not necessarily performed on narrow specialized faculties and departments of higher educational institutions. Among these can be named the widely spread economic specialization - logistics, marketing and management of light industry; specialists in mechanical engineering and electrical engineering - service machines and devices of the above mentioned industries; specialty IT- technologies and programming - development and implementation of computer-aided design (CAD).

Also, significant part of the staff for light industry provides vocational schools, which are in Czech Republic and Slovakia compatinely whith high schools more higher, so in subsequent investigations relevant is the study of this segment of training specialists for the specified industry.

Keywords: *education system, universities, specialty, faculty training programs.*

УДК378.094.371.388

Гарапко Віталія Іванівна,
кандидат педагогічнихнаук, доцент,
Мукачівський державний університет

ВІДКРИТИЙ УНІВЕРСИТЕТ ТА ЙОГО РОЛЬ У РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Обгрунтовано роль Відкритого Університету у вдосконаленні та модернізації сучасної системи вищої освіти Великої Британії та підготовки вчителя початкової школи охарактеризовано стандарти використання сучасних педагогічних, інформаційних та телекомунікаційних технологій у підготовці вчителів. У Великій Британії визначено переваги дистанційного навчання для отримання професії вчителя початкової школи в умовах освітніх курсів.

Ключові слова: *початкова освіта, вчитель початкової школи, Відкритий Університет, дистанційна освіта, система неперервної освіти.*

Постановка проблеми. Процес реформування вищої школи Об'єднаного Королівства показав, що його ідеологія, напрями, принципи та методи відповідають ключовим засадам Болонського процесу, оскільки спрямовані на лібералізацію ринку освітніх послуг і мають на меті входження Великобританії до єдиної освітньої зони Європи. Однак існують особливості, зумовлені історичним розвитком вищої освіти, зокрема початкової школи. Передусім це стосується основної провідної ідеї реформи вищої освіти у Великобританії - створення системи неперервної освіти «протягом життя» [3, с.15-16], яка втілюється через забезпечення доступу до освітньої і професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності та відповідні знання. Найбільш ефективному розв'язанню зазначених проблем сприяє дистанційне навчання (ДН), яке здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим джерелом науково обґрунтованого поступу, щодо процесу реформування системи педагогічної освіти в сучасних умовах інтеграці,ї можуть бути міжнародні педагогічні дослідження, що виходять на загальні тенденції та спільні підходи у розвитку інноваційних феноменів вдосконалення та модернізації підготовки вчителя початкової школи зокрема. До таких робіт за рядом ознак можна віднести міжнародні проекти, зокрема, дослідження Ради Європи: «Підручник з початкової освіти в Європі» під редакцією професора Лісестерського університету М. Галтона і професора Ліверпульського університету А. Блайс та «Підручник з професійної підготовки вчителів у Європі: Проблеми і тенденції» під редакцією професора Відкритого університету Великобританії Б. Муна та професора М. Галтона [1; 2].

Для досягнення мети було досліджено праці вітчизняних дослідників: Н. Авшенюк, О. Кіщенко, А. Суховірського; закордонні дослідження Р. Діарінга, Дж. Андерсона, М. Хукер та інших британських науковців освітньої сфери, а також низку нормативних документів та доповідей центральних британських освітніх організацій.

Метою статті є розкриття місця і ролі Відкритого Університету у вдосконаленні та модернізації сучасної системи вищої освіти Великої Британії та підготовки вчителя початкової школи зокрема.

Результати дослідження. Підготовка вчителів початкової школи у Відкритому Університеті бере свій початок із заснування у 1983 році Педагогічної школи. Трохи згодом до неї приєднали факультет педагогічних наук та частину Центру післядипломної освіти. З того часу робота Педагогічної школи, в основному, фокусувалась на програмах післядипломної освіти та на розвитку потреб сучасного викладача, одночасно створюючи навчальні курси вищої освіти як для спеціалістів, так і для загалу. Школа має довгу історію в межах часової шкали професійного розвитку вчителя Великобританії в різних сферах, як от, введення GCSE та національного курікулуму в Англії та Уельсі, підвищенням кваліфікації директорів та використання ІКТ у навчальному плані. У вересні 2000 року відбулось злиття Педагогічної школи Відкритого Університету та Центру сучасних мов та створено факультет педагогіки та мовних наук FELS (англійська абревіатура офіційної назви факультету - The Faculty of Education and Language Studies). Його діяльність розподілено за чотирма академічними напрямками: відділ педагогіки (Department of Education); мовний відділ (Department of Languages); центр мов та комунікацій (Centre for Language and Communications); та центр розвитку та навчання дітей (Centre for Childhood, Development and Learning) [3, с. 2-9].

Відділ педагогіки DoE (англійська абревіатура офіційної назви відділу - The Department of Education) є найбільшим академічним підрозділом факультету педагогіки. Зміст навчального плану відділу відповідає двом програмовим напрямкам: професійна педагогічна освіта та навчання дітей і молоді. Навчальні курси відділу обертаються навколо широкого кола дисциплін включно: практика роботи з дітьми молодшого шкільного віку, освіта вчителя початкової школи, первинна освіта вчителя (середня школа), курікулум та оцінювання, робота зі старшими учнями, післядипломна освіта, керування освітнім процесом, міжнародний рівень розвитку освіти вчителя, спорт та фітнес. Робочі навчальні курси відділу є основою для *трьох базових ступенів* (академічні курси розподілено по таким темам: початкова школа; робота з молоддю; спорт, фітнес та здоров'я); *середньої школи* (PGCE (secondary)); для *післядипломного ступеня* (Masters in Education) та *докторантського ступеня* (a taught doctorate programme (EdD)), які забезпечують здобуття відповідних кваліфікацій. Відділ також забезпечує професійний розвиток протягом життя вчителів та всіх бажаючих, надаючи їм можливість навчатися на коротких курсах. Характерними особливостями навчальних курсів (600 курсів) є ефективне використання ІКТ на всіх рівнях освіти [2; 4]. Чільне місце серед них посідають курси підготовки вчителів початкової школи.

Педагогічна підготовка вчителя початкової школи починається з *базового ступеня* «Педагогіка навчання та викладання у початковій школі». Цей ступінь визнається відділом освіти та навичок Великобританії. Навчатись на цьому ступені мають можливість вчителі - практики, які працюють з молодшими учнями вікової категорії 0-8. Цей ступінь надає можливості здобути професійні знання і навички, необхідні для підготовки асистентів, практиків та вчителів початкової школи, які працюють або мають доступ до роботи в початковій школі. Навчання на цьому ступені надає можливість продовження освіти для отримання диплому вищої початкової педагогічної освіти (the Diploma of Higher Education in Primary Teaching and Learning). Навчання для здобуття професії вчителя початкової школи слід розпочинати із ввідного базового курсу першого рівня – «Викладання у початковій школі», що є першим обов'язковим модулем до отримання відповідного диплому. Цей курс охоплює широке коло тем, включаючи: вивчення процесу навчання дітей; інклюзивної освіти; ігрову та творчу діяльність, англійську мову, математику та природничі науки. Цей курс допомагає студентам розвивати своє розуміння

того, яким чином вчителі вчать; як складати та працювати з навчальним планом; навчитися керувати дитячими заходами; розвивати навички педагогічно-виховної роботи з дітьми; засвоїти моделі прийняття професійних рішень в шкільному навчальному процесі. Зокрема, курс забезпечує студентам розуміння того, як найкраще проводити процес навчання з англійської мови, математики та природничих наук. Програмою курсу представлено ефективні методи та підходи, які можуть бути використані для підвищення якості викладання з усієї навчальної програми; при проходженні відповідної педагогічної практики в школі; в роботі з дітьми індивідуально, у малих групах та великих колективах. Навчання триває 9 місяців. Завдяки навчанню на цьому курсі студент здобуває такі ключові навички: розуміння функціонування та роботи сучасних початкових шкіл; їх структуру та зміст навчальної програми; розуміння того, яким чином діти вчаться, і того, як дорослі можуть стимулювати їх навчання; розуміння принципів, що лежать в основі початкової освітньої політики і шкільної практики; обізнаність щодо деяких сучасних теорій та досліджень в галузі розвитку та модернізації початкової освіти; розуміння питань, що стосуються рівності рас та соціальної інтеграції; розуміння взаємодоповнюючих відносин між сім'єю і школою; ролі батьків та сім'ї у вихованні дітей; здобуття академічних навичок, пов'язаних з дослідженням та викладом аргументів, використовуючи відповідні форми доказів; здатність аналізувати власний рівень академічного та професійного навчання і бути в змозі прийняти заходи для задоволення виявлених потреб навчання та викладання [1].

Після завершення навчання студент отримує сертифікат, що дозволяє йому працювати в початковій школі асистентом та/або продовжувати здобувати освіту з цього напрямку, де наступним етапом є здобуття диплому про вищу педагогічну освіту, що дозволяє здійснювати викладання у початковій школі на другому обов'язковому модулі рівня 1 «Навчання та дослідження у початковій школі». Навчання на базовому ступені триває два роки та сім місяців, що є еквівалентом стаціонарної форми навчання, і де студент отримує 240 кредитів (120 - на курсах рівня 1, та 120 - на курсах рівня 2). Необхідні 120 кредитів рівня 2 для завершення навчання на базовому ступені діляться між обов'язковим модульним курсом - новий курс ВУ «Знання предмету та професійна практика в початковій школі» (60 кредитів) та опційними модульними курсами (кожен по 60 кредитів): «Розвиток дитини», «Дитинство» , «Робота з дітьми, молоддю та сім'ями», «Рівність та співпраця: взаємонавчання». Навчання здійснюється під керівництвом кваліфікованого спеціаліста та забезпечується двома е-підручниками, веб-сайтом з додатковими матеріалами та матеріалами для оцінювання з путівником. Письмові завдання складаються з 19 навчальних тем, путівника до курсу, медіа путівника та двох CD-ROM. Якщо абітурієнт не працює в школі та немає досвіду роботи з молодшими школярами педагогічний відділ розробив спеціальний короткий ввідний курс (10 кредитів) «Розуміння молодших школярів», де пропонується психологічно-педагогічна підготовка студентів через висвітлення трьох основних тем навчальних юнітів: спілкування з немовлятами (вікова категорія 0-3); діти починають говорити (4-8); молодь шукає своє місце у світі (9-11). Слід відмітити, що навчання на ввідному курсі базового ступеня та курсах рівня 1 може здійснюватися одночасно [4, с.12-16].

Після успішного завершення навчання на вищезгаданому курсі рівня 1, студент може претендувати на продовження навчання щодо отримання сертифікату викладання у початковій школі. Курс «Викладання у початковій школі» є обов'язковим модулем для здобуття диплому Відкритого Університету вищої освіти початкової школи та базового ступеня викладання у початковій школі. В той же час вищезгаданий курс є опційним модулем для здобуття диплому бакалавра мистецтв освіти дітей та молоді, сертифікату Відкритого Університету вищої педагогічної освіти та диплому Відкритого Університету вищої педагогічної освіти.

Курс навчання, що веде до здобуття «Сертифікату Відкритого Університету викладання в початковій школі» (60 кредитів) розроблено для працівників початкової школи чи спеціалізованої школи, чи відповідного медичного закладу: асистентів, вчителів, волонтерів з учнями вікової категорії від 4 до 11 років. Навчання на курсі забезпечує професійний розвиток розуміння курікулума початкової школи та методів роботи з молодшими учнями. Він є самостійним кваліфікаційним курсом та одночасно першим кроком навчання до отримання звання «Базового ступеня викладання в початковій школі» чи диплома вищої освіти викладання в початковій школі. Цей сертифікат рівня 1 забезпечує необхідні базові знання та розвиває навчальні навички вищої педагогічної та дистанційної освіти, щоб забезпечити професійний розвиток необхідний для навчання на інших модульних курсах рівнів 2 та 3. Освітній сектор Великобританії та, зокрема, Рада освіти та бібліотекарів Північної Ірландії, визнають цей сертифікат кваліфікаційним документом. Після завершення навчання на цьому курсі студент може продовжувати здобуття статусу кваліфікованого вчителя початкової школи через Післядипломний педагогічний сертифікат.

Базові ступені Відкритого Університету педагогічного відділу високо цінуються відділом початкової освіти Великобританії; вони мають такий же кваліфікаційний рівень як перші два роки навчання на денній формі у вищих державних педагогічних закладах. Кваліфікаційний рівень здобутий під час навчання на модульних курсах базового ступеня є основою для продовження навчання задля отримання статусу кваліфікованого вчителя початкової школи.

У своїй публікації «Стати вчителем» науковці Відкритого Університету пропонують діаграму питань, на які слід кожному бажаючому абітурієнтові відповісти перед тим, як зробити остаточний вибір, яку професію здобувати: початкова чи середня школа? [3, с.3]. ВУ допомагає студентам розвинути професійні навички, що високо цінуються роботодавцями, такі як розуміння часового розподілу завдань та роботи з ними,

впевненості у власних силах, рішення проблем, здатність розуміти і оцінювати ефективність нових концепцій та пріоритетів.

Загалом процес підготовки вчителя початкової школи у Відкритому університеті триває від 1 до 4 років, в залежності від бажаного рівня вищої педагогічної освіти. Що ж до підготовки кваліфікованого вчителя початкової школи за допомогою модульних навчальних курсів Педагогічного відділення Відкритого Університету здійснюється через здобуття відповідного ступеня, в складі якого 240 кредитів становлять спеціалізовані предмети початкового курікулуму, зміст якого відрізняється територіально. Так, в Англії це: мистецтво та дизайн; дизайн та технологія; англійська мова; географія; історія; ІКТ; математика; музика; фізична освіта; наука; релігійна освіта. В курікулумі початкової школи Уельсу це: основні предмети - англійська мова, уельська мова, сучасні іноземні мови, математика та наука; та базові - ІКТ, дизайн та технології, історія, географія, мистецтво та дизайн, музика, фізична освіта, релігійна освіта [3, с.4-6]. У Шотландії це мають бути щонайменше два предмети зі шкільного курікулуму: англійська мова, математика, наука, соціальні науки, виразне мистецтво, релігійна та етична освіта, технологія та сучасні мови [3; 4]. У Північній Ірландії, це: мови та грамотність; математика та лічильна грамотність, мистецтва; світ навколо нас (географія, історія, наука та технологія), особистий розвиток та взаємне порозуміння (здоров'я, соціальні навички спілкування), фізична освіта, релігійна освіта [3; 5]. Задля отримання статусу кваліфікованого вчителя початкової школи необхідну кількість кредитів (40-80) студенти здобуватимуть в інших більш вузькоспеціалізованих державних вищих педагогічних закладах [3, с.38-40].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Педагогічна освіта Великої Британії тісно пов'язана з інформаційними технологіями, як показав досвід Відкритого Університету. Адже, завдяки інформаційним технологіям активно впровадженими Відкритим Університетом створено ефективні міжінститутські бази знань із забезпечення якості; запроваджено і вдосконалено новітні форми і засоби як підготовки, так і професійного росту педагогів; створено окремі навчальні дистанційні спеціальні програми курсів та проектів для вчителів початкової школи, зокрема, он-лайн чи електронні курси для різних верств бажаючих здобути освіту; здійснено фундаментальні досягнення в таких галузях, як освітні методики, інформаційні технології та маркетингові методи обслуговування споживачів; здійснено перехід в освіті від використання окремих методик до комплексних навчальних технологій, до широкого застосування розподілу праці, системного та мережевого підходів, що забезпечило високу якість при масовому наданні послуг.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні можливості використання в Україні досвіду підготовки вчителя початкових класів, напрацьованого у Відкритому Університеті.

Список використаних джерел

1. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: Монографія/ Юлія Володимирівна Кіщенко - Херсон: ХДУ, 2004. - 172 с.

2. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. /Людмила Прокопівна Пуховська. - К.:Вища шк., 1997. - 180 с.

3. The Open University: Becoming a teacher . Walton Hall: The Open University, 2010. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <www.open.ac.uk>. - Загол.з екрану. - Мова англ.

4. Laurillard D. Technology Strategy for Academic Advantage, Open University of the United Kingdom, 1998 (неопубликованныйдокументвнутреннегохарактера). [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www2.open.ac.uk/LTTO/internal/tsaastrategyupdate98.doc>. - Загол.з екрану. -Мова англ.

5.Professional Standards for Teachers. TDA.Training and Development Agency, 2007. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <www.tda.gov.uk/standards>. Загол.з екрану. - Мова англ.

Обосновано роль Открытого Университета в совершенствовании и модернизации современной системы высшего образования Великобритании и подготовки учителя начальной школ. Охарактеризовано стандарты использования современных педагогических, информационных и телекоммуникационных технологий в подготовке учителей. Описаны преимущества дистанционного обучения и для получения профессии учителя начальной школы в условиях образовательных курсов.

Ключевые слова: *начальное образование, учитель начальной школы, Открытый Университет, дистанционное образование, система непрерывного образования.*

Open University and its role in the development of teacher's education of primary school teacher in Great Britain. This article is investigated the scientific works of Ukrainian and foreign researchers, as: N. Avshenyuk, O.Kischenko, A.Suhovirskoho; Deering R., J. Anderson, M. Hooker and other scientists of educational sphere, as well as a number of circulars and reports of British educational organizations. The article is aimed to outline the role and place of the Open University in the improvement and modernization of modern higher education UK and training of primary school teachers in particular. Training of primary school teachers at the Open University dates back to the founding in 1983 of the Pedagogical School. The school has a long history within the timeline British teacher professional development in various fields, such as, the introduction of GCSE and national curriculum in England and Wales, training directors and the use of ICT in the curriculum. The Department of Education is the largest academic unit of the Faculty of Education. The content of the curriculum department has met two program areas: professional teacher education and training of children and youth. The

Courses of Department are revolved around a wide range of subjects including: the practice of working with children of primary school age, education of teacher of primary school, education of teacher of secondary school, curriculum and assessment work with older students, post-graduate education, management of the educational process, the international level of teacher education, sport and fitness. These courses are the basis for three basic degrees: primary school (youth work, sports, fitness and health); secondary school (PGCE (secondary)); for post-graduate degree (Masters in Education), and doctoral degree (a taught doctorate programme (EdD)), which provide obtaining the relevant qualifications. The department has also provided a lifelong professional development of teachers, giving them the opportunity to study on short courses.

Keywords: *primary education, primary school teacher, Open University, distance education, system of continuing education.*

УДК 37(477):327(4**)**

Кляп Маріанна Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Ужгородський національний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПІДХОДІВ У РЕФОРМАХ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ: КОНКРЕТНІ РЕЗУЛЬТАТИ В ДІЇ

У статті висвітлені основні підсумки імплементації Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом у галузі вищої освіти, проаналізовано конкретні результати впровадження європейських принципів у національну вищу школу, а також перші досягнення щодо реалізації європейських стандартів в українській школі, дошкільній та професійно-технічній освіті.

Ключові слова: *Угода про асоціацію між Україною та ЄС, Порядок денний асоціації, імплементація, реформи в освіті, європейські стандарти.*

Постановка проблеми. Зміна геополітичної ситуації на початку ХХ століття провела до змін у менталітеті українського суспільства. Українці усвідомили себе європейцями як в ході нещодавніх революційних подій, так і після них, коли свій європейський вибір потрібно втілювати у щоденному житті та праці. Для того, щоб стати частиною Європи, Україні необхідно здійснити рішучі реформи у багатьох аспектах.

Європейський напрям розвитку України визначений у національному законодавстві Законом України «Про засади внутрішньої і зовнішньої політики», прийнятому у 2010 році. Відправною точкою для актуальної та системної євроінтеграційної роботи стала Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом, політична частина якої була підписана 21 березня 2014 року під час саміту Україна – ЄС. 16 вересня 2014 р. Угода про асоціацію була ратифікована Верховною Радою України та Європейським Парламентом, що дозволило розпочати тимчасове застосування відповідних положень Угоди про асоціацію з 1 листопада 2014 року. У березні 2015 року Рада асоціації між Україною та ЄС схвалила оновлений Порядок денний асоціації, що став спільним практичним інструментом підготовки та сприяння повній імплементації Угоди про асоціацію. Цей документ став основним механізмом моніторингу та оцінювання прогресу України у виконанні Угоди про асоціацію, а також моніторингу та оцінювання досягнень всіх цілей політичної асоціації та економічної інтеграції. Регулярні звіти про виконання Порядку денного асоціації та Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом дають змогу робити висновки про виконання Україною конкретних вимог щодо реалізації стандартів ЄС у різних галузях, в тому числі у галузі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окреміпитання імплементації Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом у галузі освіти висвітлюються у працях В. Кременя [5], В Андрущенка [1], В. Лугового [8], В. Бакірова, Л. Гриневич [2], Ж. Таланової, С. Ніколаєнка та інших, а також у поточних звітах про виконання Угоди [3,10] і на сайті Міністерства освіти і науки України. Дослідження провідних українських вчених торкаються переважно європейських принципів у реформуванні вищої освіти України, а питання про нові підходи у інших галузях освіти поки що детально не аналізувалися.

Мета статті – проаналізувати перші кроки національної освіти в імплементації Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом і Порядку денного асоціації.

Результати дослідження. Входження України до європейського освітнього і наукового простору передбачає поєднання освітніх стандартів країн Європи з особливостями національної системи освіти. Законом України «Про засади внутрішньої і зовнішньої політики» (ст. 10) визначено, що основними засадами внутрішньої політики у гуманітарній сфері є «створення належних умов для нарощення освітнього потенціалу України, забезпечення рівного доступу громадян до здобуття якісної освіти незалежно від місця проживання, майнового стану та фінансових можливостей». Ці завдання повинні реалізовуватися через удосконалення всіх ланок освіти (дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної та вищої) з визнанням провідної ролі вищої освіти як основи становлення в Україні ефективної «економіки знань» шляхом забезпечення інтеграції вітчизняної вищої освіти і науки

в європейський та світовий освітній і науковий простір [16]. Однак, попри добрі наміри як законодавців, так і освітян, реальна картина в освітній галузі 2010-2013 років суттєво відрізнялася. У дошкільній освіті запроваджено показник охоплення дітей дошкільним вихованням, а це привело до перенавантаження існуючих закладів (на 100 місцях у садочках перебувало до 120-130 дітей). В українських школах зазначеного періоду міцно утвердилося ЗНО як інструмент вступу до вищих навчальних закладів, почала оновлюватися матеріальна база через закупівлю для шкіл обладнання для навчальних кабінетів та комп'ютерних класів, але в загальній середній освіті відмовилися від 12-річного терміну навчання, який притаманний європейським країнам, та повернулися до 11-річного. У професійно-технічній освіті почали створюватися багатопрофільні заклади, оновлюватися освітні стандарти, однак застаріла матеріально-технічна база ПТНЗ не забезпечувала підготовку робітничих кадрів відповідно до вимог ринку праці. Вища освіта почала реформуватися в рамках Болонського процесу, була запроваджена 4-ступенева підготовка (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), але рецидиви тоталітарного управління та прояви корупції у вищій освіті не сприяли якості підготовки фахівців для економіки держави [13, 4].

Європейський вектор розвитку сучасної України чітко визначений Угодою про асоціацію України з Європейським Союзом, Порядком денним асоціації Україна - ЄС та Планом заходів з імплементації Угоди про асоціацію на 2014-2017 роки, що затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 вересня 2014 року № 847-р. У главі 23 «Освіта, навчання та молодь» Угоди зазначено, що сторони поважають взаємні обов'язки щодо змісту навчання та організації освітніх систем із врахуванням їх культурного та мовного різноманіття, сприяють розвитку співробітництва у галузі освіти, навчання та молоді. Відповідно до Угоди про асоціацію головний пріоритет освітньої сфери – це вища освіта, бо саме щодо цієї галузі визначено більший, ніж для інших ланок навчання, перелік напрямів співробітництва. На нашу думку, ця обставина пов'язана з тим, що вища освіта у значній мірі є локомотивом розвитку національної економіки, а також тому, що значна кількість українських фахівців зараз працюють в європейських країнах, де виникає проблема визнання їх документів про освіту та здобутих професійних компетентностей. Сторони, що підписали Угоду про асоціацію, зобов'язуються активізувати співробітництво в галузі вищої освіти для реформування та модернізації цієї системи, зближення систем вищої освіти на основі Болонського процесу, підвищення якості та важливості зазначеної галузі. Ці результати досягатимуться через поглиблення співробітництва між вищими навчальними закладами України та ЄС, активізації мобільності студентів та викладачів, спрощення доступу до отримання вищої освіти.

Не оминається увагою в Угоді про асоціацію інші освітні сфери. Сторони, що уклали Угоду, передбачають здійснювати заходи для обміну інформацією, практикою та досвідом у галузі професійно-технічної освіти з метою розвитку цієї галузі, подальшого підвищення кваліфікації протягом трудової діяльності та життя, що відповідає реаліям змін на сучасному ринку праці. Необхідним є створення національних механізмів визнання кваліфікацій та компетенцій з використанням досвіду ЄС. Також вивчатимуться можливості для розвитку співробітництва у галузі середньої освіти, дистанційного навчання та освіти протягом життя [19].

Порядок денний асоціації між Україною та ЄС підтверджує ті самі напрямки розширення співпраці, але з певними доповненнями. Зокрема, у галузі вищої освіти звертається увага на розвиток автономії університетів, сприяння участі України у програмах ЄС у сфері освіти з питань досліджень, підготовки та мобільності, таких як Erasmus+ та Marie Sklodowska Curie, роботу, направлену на взаємне визнання академічних та професійних кваліфікацій, дипломів та сертифікатів про освіту, на запровадження в Україні Національних кваліфікаційних стандартів та їх подальше зближення з Європейськими кваліфікаційними стандартами. Щодо професійно-технічної освіти, то у Порядку денному асоціації уточнюється важливість спільної роботи з метою приведення цієї галузі в Україні до модернізації структур професійно-технічної освіти ЄС, як це передбачено Копенгагенським процесом, через такі інструменти як Європейські кваліфікаційні стандарти (ЄКС), Європейська залікова система професійно-технічної освіти (ЄЗСЗПО) та Європейська система гарантування відповідності якості професійно-технічної освіти (ЄСГВПО). Також у Порядку денному асоціації між Україною та ЄС зазначається важливість співробітництва у сфері неформальної освіти для молоді та працівників [15].

План заходів із імплементації Угоди про асоціацію регламентує конкретні дії центральних органів управління України щодо реалізації Угоди Україна з ЄС та відповідного Порядку денного на період 2014-2017 років. Найбільш важливою, на нашу думку, позицією цього плану є пункт 435, яким регламентовано впродовж вищезазначеного періоду впровадження Закону України від 1 липня 2014 року «Про вищу освіту», в якому передбачено запровадження рівневої системи вищої освіти, нових переліків галузей знань і спеціальностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій, а також реалізація прав громадян на академічну мобільність [14]. Це ще раз підтверджує пріоритетність реформування вищої освіти України в рамках євроінтеграційної політики нашої держави. Крім того, в Плані заходів пунктом 434 передбачено до грудня 2015 року проведення роботи з вивчення досвіду функціонування європейських інструментів Europass та Youthpass з метою сприяння визнанню неформальної освіти в Україні та розроблення законопроекту про внесення змін до Закону України «Про освіту» в частині визнання неформальної освіти.

Реальні кроки щодо імплементації Угоди про асоціацію Україна – ЄС, Порядку денного асоціації та Плану заходів з імплементації Угоди, зокрема в галузі освіти, відображені у звіті за 2015 рік [3]. Зокрема, а рамках реформування системи вищої освіти досягнуто

таких результатів:

– скасовано обов'язковість форми документа про вищу освіту (наукові ступені), а передбачено лише перелік інформації, яка повинна міститься у документах. Такий підхід відповідає європейській практиці. Крім того, затверджено додаток до диплому європейського зразка (diploma supplement), що виготовляється за формою, встановленою Європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою, Радою Європи і UNESCO/CEPES. Ціль даної форми – підвищити транспарентність та справедливий підхід у визнанні академічних та професійних кваліфікацій. Додаток до диплому європейського зразка надає чіткий опис системи освіти англійською мовою;

– утворено Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, що є незалежним колегіальним органом, який формуватиме вимоги до системи забезпечення якості вищої освіти, аналізуватиме якість освітньої діяльності вищих навчальних закладів, формуватиме критерії оцінки якості освітньої діяльності. Утворення агентства є кроком до децентралізації та дерегуляції сфери вищої освіти відповідно до кращих європейських практик. Однак, зазначений орган у повному обсязі ще не запрацював;

– впроваджено європейські принципи формування державних стандартів освіти. Раніше стандарти передбачали перелік дисциплін, обсяг годин в їх межах, конкретні теми, які потрібно викладати. Прийняті зміни передбачають, що тепер стандарти будуть містити лише категорії кінцевих компетентностей, які мусить мати випускник, та рамкові речі (загальний термін навчання, кінцева атестація тощо), що сприятиме впровадженню європейського принципу академічної автономії навчальних закладів;

– скасовано норму щодо обов'язковості відпрацювання випускниками вищих навчальних закладів та відшкодування ними вартості навчання (крім осіб, що навчаються за спеціальностями медичного профілю). Це дало змогу випускнику самостійно працевлаштовуватися відповідно до здобутої освіти;

– затверджено нові порядки визнання здобутих у іноземних вищих навчальних закладах ступенів вищої освіти та визнання в Україні документів про середню, середню професійну, професійну освіту, виданих навчальними закладами інших держав. Тепер, зокрема, виші України можуть вільно запрошувати провідних іноземних науковців навчати українських студентів, а особи, що здобули освіту за кордоном – працевлаштовуватися в Україні. Визнання в нашій державі іноземних документів про освіту тепер здійснюється у повній відповідності з Конвенцією про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні та рекомендаціями цієї Конвенції;

– урегульовано процедуру забезпечення фінансової автономії навчальних закладів вищої та професійно-технічної освіти. Навчальним закладам надано право витрачати кошти на забезпечення навчального процесу чи оновлення матеріально-технічної бази без погодження з державним казначейством. Відтепер університети, отримавши державне фінансування чи грошові кошти за надання платних послуг, можуть самі вирішувати, на що їх спрямувати у першу чергу. Крім того, з січня 2016 року українські навчальні заклади отримують право розміщувати грошові кошти, отримані за надання платних послуг, на депозитних рахунках державних банків. Це дасть змогу створювати спеціальні грошові фонди та витрачати отримані відсотки на забезпечення освітньої діяльності. Така практика є важливою для фінансової автономії навчальних закладів;

– урегульовано процедуру відшкодування коштів державного бюджету при переведенні студента на навчання до іншого навчального закладу. Крім того, студентам гарантується право перезарахувати за новим місцем навчання прослухані за попереднім місцем навчання дисципліни або кредити Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС);

– урегульовано процедуру реалізації права учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) в Україні чи за кордоном;

– затверджено перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, наближено до Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО).

Також у рамках імплементації Угоди про асоціацію між Україною та європейським Союзом триває робота над Дорожньою картою освітніх реформ. Цей документ, у розробці якого брало участь експертне середовище, визначає конкретні деталізовані заходи і встановлює часові рамки проведення реформування системи освіти в Україні до 2025 року.

З метою реалізації європейських принципів у всіх освітніх ланках у 2015 році розроблено проект нової редакції Закону «Про освіту» (реєстр. № 3491). Серед основних завдань проектом Закону визначено:

– створення умов для освіти особи упродовж життя (запровадження таких видів освіти як формальної, неформальної та інформальної);

– створення системи освіти, доступної для кожної людини, у тому числі осіб з особливими освітніми потребами з урахуванням впровадження інклюзивного навчання в навчальних закладах різних типів та форм власності;

– розвиток та підтримка профільного навчання у середніх школах;

– модернізація системи перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників навчальних закладів.

З метою запровадження відповідних законодавчих норм щодо неформальної освіти в українське законодавство у Верховній Раді України зареєстровано проект Закону України «Про внесення змін до деяких законів України (щодо визнання неформальної освіти)» (реєстр. № 2121). Законопроект передбачає визнання неформальної та інформальної освіти (самоорганізованої освіти, самоосвіти) в якості різновидів освіти в Україні, визнання державою неформальної освіти, здобутої особами у організаціях та установах, які залучають до своєї діяльності волонтерів,

та закріплення права цих осіб на врахування факту здобуття ними названої освіти при влаштуванні на державну службу.

Для реалізації завдань, передбачених цим підрозділом, українська сторона залучає експертну та фінансову допомогу в рамках проекту «Підтримка децентралізації в Україні» (Швеція), фінансування – 31,7 млн. шведських крон на період 08.09.2014–31.12.2017.

Як результат імплементації міжнародних договорів між Україною та європейським Союзом можна виділити активізацію мобільності студентів та викладачів, участь у програмі Erasmus+. За результатами проведеного у 2015 році відбірного конкурсу програми Erasmus+ (Key Action 1: Higher education student and staff mobility) 1388 українських студентів скористаються можливостями академічної мобільності та навчатимуться в рамках короткострокових програм обмінів в університетах ЄС. Найпопулярнішою країною призначення є Польща.

Серед країн Східного Партнерства Україна отримала найбільшу частку грантів на участь у програмах мобільності – 48% від загального фінансування, що становить у грошовому вимірі майже 6,5 мільйонів євро. Загалом від України у заходах академічної мобільності в рамках програми Erasmus+ беруть участь 127 вищих навчальних заклади [3].

Вагомий внесок у реалізацію європейських трендів в освітніх сфері України, що є результатом діяльності МОН України, доповнюється виконанням ряду завдань, які здійснює Міністерство молоді та спорту України [10]. Так, у Моніторингу виконання у І кварталі 2016 року Угоди про асоціацію між Україною та ЄС відповідно до Плану заходів з імплементації Угоди на 2014-2017 роки і порядку денного асоціації Україна – ЄС відзначено, що Мінмолодьспортом було вивчено досвід функціонування європейських інструментів Europass та Youthpass та використано можливості даних інструментів як приклад кращих практик в розробці проекту для української молоді «Молодіжний паспорт».

Міністерство освіти і науки моніторить реагування працівників вищих навчальних закладів, студентів, представників громадських організацій на ті зміни, що вже відбулися у галузі. Соціологічною асоціацією України за сприяння міністерства проведено соціологічне дослідження у 16 українських містах. Було проведено 32 фокусованих групових інтерв'ю із студентами та викладачами щодо оцінки актуального стану вищої школи, оцінки змін у системі за останніх десять років, визначення найбільш гострих проблем галузі на поточний момент та оцінки діяльності МОН України як суб'єкта реформування. Метою дослідження було визначити, як люди, які безпосередньо задіяні у процес реформування, розуміють і сприймають проведені зміни. Під час обговорення результатів опитування працівники МОН України звертали увагу на необхідність активізації руху реформ всередині університетів, підтримки спільних дій щодо вдосконалення освітнього процесу у вищій школі, комерціоналізації наукових досліджень, боротьбу з проявами корупції [18]. Однак, конкретні результати дослідження, на жаль, не були оприлюднені.

Європейські традиції відіграють визначальну роль і у реформуванні інших освітніх ланок. Зокрема, конкретні кроки з модернізації професійно-технічної освіти постійно обговорюються з провідними європейськими експертами. Наразі найбільш проблемними питаннями в реформуванні української системи професійно-технічної освіти, що потребують міжнародної експертної підтримки, є механізм фінансування закладів цієї галузі, розробка нових професійних стандартів, доопрацювання проектів нових законів «Про професійну освіту» та «Про освіту» [9]. Особлива увага фахівців має бути приділена структурі нового закону «Про професійну освіту», удосконаленню системи управління галуззю в рамках децентралізації, а також пілотному проекту з розробки стандартів 3-4 гостродефіцитних професій та програм підготовки для них відповідно до європейських стандартів, передбачених Туринським процесом.

Щоб стати європейцем у повному розумінні цього слова, не достатньо просто оголосити себе таким. Менталітет і світобачення мешканця Європи необхідно формувати та виховувати змалечку. Тому надзвичайно важливими є зміни у роботі найбільш численної освітньої ланки – середньої школи. Перш за все, необхідно змінити зміст освіти, який має орієнтуватися на формування ключових вмінь та компетентностей людини XXI століття. За словами Міністра освіти і науки України Л.Гриневич: «Нам зараз потрібна нова українська школа. Школа, яка буде готувати громадян незалежної Європейської країни. Нову українську школу ми маємо зробити через новий зміст освіти, який дає навички компетентності 21 століття» [6]. Зміст української освіти безнадійно застарів, і тому сьогодні освітній контент не може бути купою теоретичної інформації, яка весь час помножується. Важливими життєвими компетентностями є знання рідної мови, спілкування принаймні на двох іноземних мовах, математична грамотність, яка дає змогу використовувати ці знання у повсякденному житті, а ще – вміння працювати в команді, критично мислити, культурна компетентність, фінансова грамотність, підприємливість. Але всі ці зміни можуть відбутися тільки завдяки професійній роботі педагога, бо якщо немає вчителя, який вміє і розуміє, яким чином викладати, – реформа не відбудеться [12]. Нова українська школа не може відбутися без учителя, який володіє сучасними методами викладання, вміє спілкуватися з поколінням дітей, які краще за дорослих розуміються на цифрових технологіях [6].

Докорінні трансформації української національної школи передбачені проектом закону «Про освіту», який знаходиться на розгляді у Верховній Раді України. Середню освіту України очікує перехід на 12-річний термін навчання, реформування третього ступеня школи у профільну школу (професійний коледж чи ліцей), поява за рішенням органів місцевого самоврядування опорних шкіл, в яких буде забезпечуватися висока якість навчання за рахунок кращих вчителів, модернізованих кабінетів та лабораторій і куди учні будуть довозитися

шкільними автобусами або проживати у пришкільному інтернаті. Усі ці нововведення роками апробовані в європейських школах, зокрема у Польщі [17].

Виховання і здоров'я молодого покоління закладається ще у дошкільному закладі. Забезпечити кожну дитинку, яка потребує, місцем у дошкільному закладі – це теж першочергове завдання системи освіти. На думку керівника Міносвіти, зараз у системі дошкілля існує криза – черги до дошкільних установ і водночас – надзвичайно забюрократизована процедура відкриття приватних навчальних закладів [7]. Збільшити кількість місць у садочках можна шляхом будівництва нових споруд, реконструкції старих, відкриття додаткових дошкільних груп у навчально-виховних комплексах «Школа – садочок» або ж відкриттям приватних дошкільних закладах. На будівництво або реконструкцію необхідні значні бюджетні видатки, тому треба реалізовувати інші можливості. Найпростіший шлях – це відкриття приватних садочків, де у типових квартирах або у садибах можуть виховуватися малюки у менш наповнених групах. Нещодавно було оприлюднено Санітарний регламент для дошкільних навчальних закладів, затверджений наказом Міністерства охорони здоров'я України від 24.03.2016 № 234. У документі відсутня дрібна регламентація (наприклад, висота бортиків пісочниці або діаметр стійок огородження ліжок, дитячого манежу тощо), але при цьому чітко визначені вимоги до чистоти, організації харчування, температурного режиму, освітлення, утримання басейнів, розпорядку дня дитини [11]. Саме спрощення окремих застарілих санітарно-епідеміологічних нормативів щодо функціонування приватних закладів для дошкільнят сприятимуть подоланню зазначеної кризи і разом з тим реалізують апробовані в європейських країнах підходи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інтеграційний процес полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті та науці, розширенні власних культурних і наукових досягнень в ЄС. Дані кроки спрямовані на зміцнення в Україні європейської культурної ідентичності та посилення інтеграції в загальноєвропейське науково-освітнє середовище. Особливо важливим є виконання сумісних культурних, наукових і освітніх проектів, залучення українських педагогів, учених і фахівців до загальноєвропейських програм наукових і освітніх досліджень. Україна вже здійснила ряд кардинальних трансформацій в освітній сфері, але багато роботи ще попереду. Чим більше українську освіту можна буде вважати європейською, тим швидше українське суспільство відчує себе частиною європейської спільноти. У здійсненні освітянських реформ необхідно постійно контактувати з професійною та батьківською громадськістю, європейськими експертами, а особливо з учнями та студентами, які є безпосередніми учасниками цього процесу. Всі ці категорії освітянської спільноти є найбільш зацікавленими в імплементації європейських стандартів освіти в Україні.

Список використаних джерел

1.Андрущенко В. Світанок Європи. Проблема підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття / В.Андрущенко. – К.: Знання України, 2015. – 1099с.

2. Гриневич Л.М. Поняття "освіта", "розвиток освіти", "освітня політика" в сучасному науковому дискурсі / Л. М. Гриневич // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. - 2015. - Вип. 1-2. - С. 14-19.

3. Звіт про виконання Порядку денного асоціації та Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом за 2015 рік. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// www.kmu.gov.ua/document/248849649/AA_GOEI_REPORT_Dec_2015_final.pdf

4. Інформаційно-аналітичні матеріали (професійно-технічна освіта). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=66661&cat_id=66655

5. Кремень В.Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін /В.Г. Кремень// Європейські педагогічні студії/ Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи; ред. кол.: В.П.Андрущенко (голова) та ін. – Вип. 5-6. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – С.13-21.

6. Лілія Гриневич: Ми отримаємо нову якість української школи, якщо подолаємо цифровий розрив між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/05/27/liliya-grinevich-mi-otrimaemo-novu-yakist-ukrayinskoyi/

7. Лілія Гриневич представила громадськості пріоритети діяльності МОН на 2016 рік. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/05/10/ministr-10052016/

8. Луговий В.І., Таланова Ж.В. Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання / Луговий В. І., Таланова Ж. В. // Вища освіта України: Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». У 3-х т. Т. 1. – 2012. – № 3 (додаток 1). – 642 с. – С. 16–28.

9. Міжнародні експерти погодилися з обраним Міносвіти пріоритетом діяльності на 2016 рік щодо модернізації професійно-технічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/usi-novini/novini/2016/05/13/narada-onlajn-ministr/

10. Моніторинг виконання у І кварталі 2016 року Угоди про асоціацію між Україною та ЄС відповідно до Плану заходів з імплементації Угоди про асоціацію між Україною та ЄС на 2014-2017 роки (План заходів) і Порядку денного асоціації Україна – ЄС (ПДА). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dsmsu.gov.ua/media/2016/04/21/14/ZVIT_I_kv_2016.pdf

11. Новий санітарний регламент для дитсадків. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/05/23/novij-sanitarnij-reglament-dlya-ditsadkiv/

12. Одне з пріоритетних завдань Міносвіти – модернізація змісту освіти. [Електронний ресурс]. – Режим

доступу:http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/05/24/odne-iz-prioritetnix-zavdan-minosviti-modernizacziya/

13. Освіта Закарпаття у цифрах і фактах. 2011-2012 н.р.: Інформаційно-аналітичний збірник. – Ужгород: КП «Ужгородська міська друкарня», 2012. – 208с.

14. План заходів з імплементації Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським Співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони, на 2014-2017 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/847-2014-%D1%80/print1452600635970785

15. Порядок денний асоціації між Україною та ЄС для підготовки та сприяння імплементації Угоди про асоціацію. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www.kmu.gov.ua/document/248046005/st06978%20UA_15-1%20final.pdf

16. Про засади внутрішньої і зовнішньої політики: Закон України від 01.07.2010 № 2411-VI// Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2010. - № 40. - ст. 527. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: //zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2411-17

17. Ризиковані, але потрібні. Заступник міністра освіти про майбутні зміни у школі.[Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/03/28/rizikovani,-ale-potribni.-zastupnik-ministra-osviti-pro-majbutni-zmini-u-shkoli/

18. У КНУ ім. Тараса Шевченка презентували результати соціологічного дослідження щодо реформи вищої освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/05/25/sovsun-25052016/

19. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським Співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони (Угода ратифікована із заявою Законом № 1678-VII від 16.09.2014). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: //zakon0.rada.gov.ua/laws/show/984_011

В статье освещены основные итоги имплементации Соглашения об ассоциации между Украиной и Европейским Союзом в отрасли высшего образования, проанализированы конкретные результаты внедрения європейських принципов в национальной высшей школе, а также первые достижения в реализации европейских стандартов в украинской школе, дошкольном и профессионально-техническом образовании.

Ключевые слова: *Соглашение об ассоциации, Повестка дня ассоциации, имплементация, реформы в образовании, европейские стандарты.*

The article highlights the main results of the implementation of the Association Agreement between Ukraine and the European Union in the field of higher education, analyzes the concrete results of the implementation of European principles into the national high school. This included the approved list of disciplines and specialties for training seekers of higher education, established National Agency for Quality Assurance in Education, canceled bound form of the document on higher education, regulated the procedure for education and training in foreign universities. It is also highlighted the first achievements to implement European standards in Ukrainian high school, pre-school and vocational education: developing lifelong learning mechanism, introduced inclusive education for persons with disabilities, made a gradual transition to profile training at school. Expressed need of a comprehensive discussion of ways of reforming the educational sector with a wide range of interests: teachers, parents, students, members of the public.

Keywords: *Association Agreement EU-Ukraine, Association agenda, implementation of reforms in education, European standards.*

УДК 378.147.88:811 (4)

Мішак Валентина Михайлівна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Мукачівський державний університет

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У АВСТРІЇ

Стаття присвячена розгляду практичних аспектів професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих навчальних *закладах Австрії. Важливою складовою процесу їх професійної підготовки є формування методичної майстерності шляхом набуттям практичних навичок і вмінь. Аналізуються різноманітні організаційні форми практичної підготовки вчителів у взаємозв'язку та в загальному контексті професійної підготовки. Виділені позитивні аспекти та проблеми підготовки вчителів іноземної мов в Австрії, які сприятимуть покращенню вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів.*

Ключові слова: *педагогічні кадри, іноземна мова, навчальна програма, педагогічна практика, виробнича практика, стажування, підготовка.*

Постановка проблеми. Знання іноземних мов завжди надавало ширші можливості самореалізації особистості, будувало міжкультурні мости взаєморозуміння та толерантності. Іноземні мови виступають не тільки засобом комунікації, а й засобом встановлення і пізнання мовних та культурних норм, які

повинні прищеплюватися у процесі навчання та вивчення іноземної мови. Європейська система освіти ставить перед собою завдання досягнення громадянами країни конкретних рівнів володіння іноземними мовами, визначеними в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. Для успішної реалізації цих завдань дуже важливою є якісна підготовка учителів іноземних мов для різних типів шкіл. Кожна європейська країна має власну національну систему підготовки педагогічних кадрів, але, посилаючись на загальноєвропейські положення про вищу освіту, вводяться спільні моделі теоретичної та практичної частини навчання у вузі. А так як Україна прагне повноцінно інтегруватися у європейське життя, то доцільно і корисно було б розглянути досвід організації навчання мов і підготовки фахівців Австрії – невеликої європейської країни, рівень підготовки фахівців якої один з найвищих у світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій . Питаннями розвитку мовної педагогічної освіти в Європі, зокрема в Австрії, займаються як вітчизняні, так і іноземні дослідники. Окремі аспекти австрійської освіти вже аналізувалися науковцями О. Локшиною, Л. Загорулько, А. Сбруєвою. Тенденції розвитку систем підготовки європейських учителів досліджує Л. Пуховська. Підготовку вчителів іноземних мов для австрійської початкової школи Н.Когут. Проблеми професійного розвитку вчителів даної країни досліджують Л. Карташова, Н. Бендерець, Л. Данилова, О. Дєнічєва, Л. Дзевицька, О. Гаснер, Х. Сеель, У. Фрітц, Б. Фрієхс, М. Шратц.

Метою статті є висвітлення досвіду організації навчання іноземних мов та аналізу особливостей практичних аспектів підготовки вчителів іноземних мов у Австрії.

Результати дослідження. Розкриття змісту та практичних аспектів професійної підготовки вчителів іноземної мови зумовлює характеристику різних аспектів. Провідні складові змісту навчання майбутніх учителів іноземних мов збігаються в європейських країнах, хоча існують і специфічні відмінності. Теоретична педагогічна складова включає вивчення педагогіки, загальної освітньої психології та соціології.

Підтримуючи загальноєвропейські освітні тенденції, австрійська система ставить перед собою завдання: якісно підготувати майбутніх учителів іноземних мов не тільки для роботи у Австрії, але і за її межами. Справитися з найважливішими завданнями нової моделі мовної освіти, яка є на часі, зможуть тільки відповідно підготовлені вчителі ІМ. Розглянемо функції, які ставляться в обов'язок сучасному європейському викладачу, правомірно звернувшись до матеріалів Європейського центру сучасних мов, в яких були сформульовані вимоги до змісту професійної підготовки вчителів ІМ, у тому числі початкової школи. У документі «Назустріч майбутньому: викладачі мов у Європі» експертами визначено широке коло знань і умінь майбутнього вчителя ІМ [3].

Предметні знання і вміння включають знання мови (мов) для загальних і професійних цілей та відповідної тематики. *Загальні і спеціальні знання світу* передбачають обізнаність учителя ІМ в житті суспільства на регіональному, національному, міжкультурному рівнях. *Знання і вміння, пов'язані з обізнаністю у мовній політиці*, вимагають від учителя ІМ володіння стратегічними питаннями вивчення і викладання мов, інформацію про міжнародні стандарти і кваліфікації. *Знання і вміння, пов'язані з педагогічною діяльністю*, передбачають професійну підготовку з дидактики, методики, організації навчального процесу, розробки навчальних матеріалів, планів, програм і оцінювання. *Знання і вміння, пов'язані з життям школи і суспільства*, формують учителя - менеджера, організатора, адміністратора. Всі перераховані вище знання та вміння практичних навичок дуже важливі для освітян, так як майже у половині європейських країн учителі, які працюють у державних школах, є державними службовцями (Бельгія, Франція, Німеччина, Італія, Ліхтенштейн, Люксембург, Мальта Нідерланди, Польща, Португалія, Словенія, Іспанія, а також Австрія) [5]. Австрія та Німеччина наполягають на випробному періоді, по закінченні якого вчителі-стажери мають представити певну роботу, або інколи скласти екзамени. Проходження випробного періоду в цих країнах впливає на подальше здобуття статусу державного службовця. Водночас перспективи професійного кар'єрного росту для вчителів іноземних мов є досить обмеженими.

Важливу роль у практичних аспектах підготовки вчителя іноземної мови, поза всякими сумнівами, відіграє педагогічна практика студентів. Педпрактика допомагає студентам відчути свої сили, усвідомити цінність і важливість тих методичних понять і категорій, які до певного моменту мали досить абстрактний характер. Водночас, неправильно було б відвести педагогічній практиці роль «шокової терапії», яка покликана призвести до перелому у свідомості студентів. На нашу думку, педагогічна практика повинна стати інтегральною частиною всієї системи методичної підготовки студентів, органічним доповненням до процесу формування практичних умінь і навичок, який ведеться на заняттях із педагогіки й методики навчання іноземної мови. Інакше можна створити ситуацію, за якої студент, який стикається з новими викликами під час педпрактики, або, всупереч усьому, зможе подолати всі об'єктивні проблеми й перешкоди за відсутності потрібних навичок і вмінь, або змушений буде констатувати невдачу. Відтак, постає проблема формування методичної готовності до проходження педагогічної практики як до етапу, що є логічним продовженням системи дій і заходів у контексті методичної теоретико-практичної підготовки вчителя [6].

Практично в усіх країнах курс підготовки вчителів іноземної мови передбачає період педагогічної практики, термін якої різниться. Скрізь звертаються до періоду блочної практики. До педагогічної практики включаються й елементи мікровикладання, що організовуються у вищих навчальних закладах. В австрійських вищих навчальних закладах застосовують закріплення студентів за школами протягом усього періоду навчання. В Австрії студенти практикуються у 5 школах [2, с. 68].

Постійне професійне зростання, особливо вчителів іноземних мов, можливо за умови фундаментальної наукової підготовки, раціонального поєднання елементів теоретичного навчання та професійної практики. Посилення професійної спрямованості є одним із напрямів модернізації програм підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Європи. Це знайшло відображення у збільшенні частки педагогічних дисциплін і практики в навчальних планах [5].

Реалізацію принципу практичного спрямування професійної підготовки вчителів іноземних мов у Австрії забезпечує наявність у навчальному плані такого блоку підготовки, як практична підготовка до роботи в школі. Система організації педагогічної практики майбутніх учителів у вищих навчальних закладах є виваженою та послідовною, характеризується поступовим ускладненням завдань і збереженням наступності між окремими етапами. В австрійських вищих навчальних закладах, наприклад, перша фаза практичної підготовки починається з третього семестру. Зміст цього етапу практики не є диференційованим залежно від напряму підготовки майбутніх учителів. Під час семінарських занять, що проводяться в межах першої фази практичної підготовки, студенти отримують знання про загальні принципи планування та проведення уроків, спостереження за ними та їх оцінювання. Вони також мають можливість попрактикуватись у проведенні окремих сегментів уроків. Із п'ятого семестру починається друга фаза практичної підготовки, вона є диференційованою залежно від фаху, що вивчають і проходить за обома обраними студентом напрямами, в рівному обсязі (по чотири тижні з кожної дисципліни). Здобуття практичних навичок підкріплюється теоретичним навчанням, яке реалізується через відвідування семінарів. На цьому етапі майбутніх учителів іноземних мов також спонукають до самоаналізу, рефлексії набутого досвіду. Цьому сприяє попереднє та завершальне обговорення відвіданих і проведених уроків, підготовка доповіді про проведення практики [7].

Обов'язковою умовою допуску до першого державного іспиту є проходження виробничої практики протягом 8 тижнів. Цю практику майбутні вчителі іноземних мов повинні пройти у сфері виробництва, переробки, обслуговування, торгівлі. Можливе також її проходження за кордоном. Метою цієї практики є створення у студентів уявлення про ринок праці поза шкільною системою. Цю практику потрібно пройти до початку основного навчального процесу у вищому навчальному закладі. На нашу думку, ці два типи практики сприяють більш виваженому прийняттю рішення щодо своєї професійної відповідності та допомагають формуванню в майбутніх учителів іноземних мов більш свідомого ставлення до обраної професії [4, 257].

Ще один важливий аспект підготовки вчителів іноземних мов в Австрії – це можливість стажування в країні, мова якої вивчається. Зрозуміло, не всі країни й навчальні заклади здатні забезпечити такі можливості. Утім допомогу в отриманні грантів на навчання надають багато європейських програм (*Socrates, Erasmus, Tempus*), громадські та приватні організації (*DAAD, PAD, the Soros Foundation, the Hungarian Scholarship Committee, Icelandic Student Loan Fund*). Велика Британія, Франція, Іспанія, Німеччина та Австрія беруть участь у програмах мовного помічництва (*Foreign Language Assistant Schemes*). Запровадження таких обмінів і пошуки можливостей для їх забезпечення активно заохочуються в багатьох європейських країнах, зокрема в Україні та Австрії [8].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, розглянувши особливості професійної підготовки вчителів іноземних мов австрійських вищих навчальних закладів, можна стверджувати, що особлива увага приділяється практичній підготовці до викладання у школі, а також профорієнтаційній роботі з метою підтвердження правильності вибору студентом професії вчителя, що значною мірою підвищує якість професійної підготовки вчителя іноземних мов.

При цьому позитивний досвід підготовки майбутніх учителів у Австрії може бути використаний в Україні у вигляді таких реформаторських змін: посилення уваги до добору вступників на педагогічні спеціальності з використанням тесту на професійну придатність; введення ознайомлювальної педагогічної практики в перші тижні навчання майбутніх учителів у вищих навчальних закладах; продовження терміну проходження педагогічної практики за рахунок скорочення часу для теоретичної підготовки; запровадження навчального стажування студентів у країнах, мова яких вивчається.

Подальшим дослідженням наукової теми буде висвітлення питання академічної мобільності вчителів іноземних мов європейських країн як складової їх професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Деркач С. Підготовка вчителя до навчання англійської мови в міжнародній освітній політиці: зміни та перспективи / С. Деркач // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (Ч. 1). – С. 269–273.

2. Кузнецова О. Ю. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у європейських країнах / О. Ю. Кузнецова // Вісник Житомирського державного університету. – 2009. – Випуск 47. Педагогічні науки. – С. 66–71.

3. Когут Н. М. Особливості підготовки вчителів іноземних мов початкової школи в Австрії. [Електронний ресурс] / Н. М. Когут // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. – 2010. – Випуск № 1. – Режим доступу :

http:/intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_authors_kogut_nm/

4. Мархева О. Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземної мови в країнах Європи / О. Є. Мархева // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Вип. 35. – С. 255–264.

5. Огнівко Л. В. Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти. [Електронний ресурс] / Л. В. Огнівко. – Режим доступу : ognivko.com/index.php/component/…/article?i…

6. Ольшанський Д. В. Нові підходи до формування професійних навичок і вмінь як необхідного компоненту методичної підготовки вчителів іноземної мови [Електронний ресурс] / Д. В. Ольшанський. – Режим доступу : elibrary.kubg.edu.ua/…/D_Olshansky_FO_KA…

7. Fachschaft für integriertes Lehramt Uni-Hildesheim [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uni-hildesheim.de

8. Grenfell M. Training Teachers in Practice / M. Grenfell. – Clevedon, Philadelphia, etc. : Multilingual Matters Ltd., 1998. – 187 p.

9. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture : revised report [Електроннийресурс] / Michael Kelly, Michael Grenfell, Angella Gallagher-Brett. – Режимдоступу : http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493 en.pdf.

В статье рассматриваются вопросы подготовки учителей иностранных языков в высших учебных заведениях Австрии. Важной составляющей процесса их профессиональной подготовки является формирование методического мастерства, которое неразрывно связано с получением теоретических знаний и приобретением практических навыков и умений. Исследуется проблема формирования практических навыков и умений будущих учителей иностранных языков в процессе их профессиональной подготовки. Анализируются различные организационные формы практической подготовки учителей во взаимосвязи и в общем контексте профессиональной подготовки. Освещен опыт организации обучения иностранным языкам и анализ особенностей практических аспектов подготовки учителей иностранных языков в Австрии. На основе сравнительного анализа сформулированы положения, реализация которых будет способствовать обеспечению более высокого качества подготовки таких специалистов в Украине.

Ключевые слова: *педагогические кадры, иностранный язык, педагогическая практика, производственная практика, стажировка, подготовка, программа, высшее учебное заведение.*

One of the important areas of European education is to prepare foreign languages teachers. The issues involved in the Austrian educational system are worked out by both foreign and domestic scholars: O. Lokshyna, L. Zahorulko, L. Kartashova, N. Kohut, O. Denicheva, L. Dzevyts'ka, O. Gassner, H. Seel, U. Fritz, B. Friehs, L. Graf, F. Buchberger, M. Schratz and others. Still little attention was paid to the organization and conducting the practical trainings, their types and role for teachers training in Austrian schools. The purpose of this article is to highlight the experience of foreign languages learning and to analyze the features of practical aspects of foreign languages teachers training in Austria.

The article deals with the matters of foreign languages teachers training in Austrian higher educational establishments. An important component of their training is the methodological expertise forming, which is closely involved with the acquisition of theoretical knowledge and practical skills and abilities. The problem of formation of practical skills and abilities of future foreign languages teachers in their training is investigated. Different organizational forms of practical teacher training in the relationship and in the general context of training are analyzed.

The organization experience of foreign languages learning and analysis of features of practical aspects of foreign languages teachers training in Austria are highlighted. Having considered the features of foreign languages teachers training in Austrian higher educational establishments, one could confirm that special attention is given to practical training for teaching in schools and to vocational work in order to verify the correctness of the student's choice of teaching profession that greatly improves the quality of foreign languages teachers training.

Based on the comparative analysis some points, the implementation of which will promote much higher quality of specialists training in Ukraine, are formed. They are: the increasing attention to the selection of applicants for teaching profession using an aptitude test; the introduction of practical training during the first weeks for future teachers training in higher educational establishments; the extension of practical teachers training by reducing the time for theoretical training; the implementation of educational students' internships in the countries whose language is studied.

The further research will cover the issues of academic mobility of features of practical aspects of foreign languages teachers training in Austria are highlighted. Having considered the features of foreign languages teachers training in Austrian higher educational establishments, one could confirm that special attention is given to practical training for teaching in schools and to vocational work in order to verify the correctness of the student's choice of teaching profession that greatly improves the quality of foreign languages teachers training.

Based on the comparative analysis some points, the implementation of which will promote much higher quality of specialists training in Ukraine, are formed. They are: the increasing attention to the selection of applicants for teaching profession using an aptitude test; the introduction of practical training during the first weeks for future teachers training in higher educational establishments; the extension of practical teachers training by reducing the time for theoretical training; the implementation of educational students' internships in the countries whose language is studied.

The further research will cover the issues of academic mobility of foreign languages teachers in European countries as a component of their professional development.

Key words: *teaching staff, foreign language, practical training, vocational training, internships, training, a program, higher educational establishment.*

УДК 37.378

Попадич Олена Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Ужгородський національний університет

РОЛЬ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У АКАДЕМІЧНІЙ МОБІЛЬНОСТІ ЯК ІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ В СФЕРІ ОСВІТИ

Змістом статті є визначення ролі правового виховання студентів у академічній мобільності як інтеграційного процесу в сфері освіти, як компоненту Болонського процесу та засобу формування єдиного європейського освітнього та наукового простору. Встановлено, що академічну мобільність студентів можна розглядати як засіб обміну знаннями, підвищення конкурентоспроможності випускників на світовому ринку освітніх послуг, а проблема правового виховання складає концептуальну канву новітньої парадигми розвитку освіти та виховання у академічній мобільності студентів. Проаналізовано мету, завдання та функції правового виховання у вищому навчальному закладі студентів – суб'єктів академічної мобільності. На основі аналізу базових понять запропоновано визначення академічної мобільності та правового виховання її учасників.

Ключові слова: *освіта, правове виховання, академічна мобільність, європейський освітній простір.*

Постановка проблеми. Сьогодні у світі процеси розбудови та реформування відбуваються у багатьох сферах людської діяльності. Торкнулися вони і системи вищої освіти. У даний час формується єдиний світовий освітній простір, що виражається, насамперед, в удосконаленні системи освіти сучасної вищої школи, у гармонізації освітніх підходів, стандартів, навчальних планів та спеціальностей у різних країнах світу. Це передбачає обмін досвідом, знаннями, інтерактивними мережами, науково-дослідними проектами, національними цінностями тощо. На нашу думку, саме академічна мобільність студентів, викладачів та адміністративного персоналу вишів суттєво сприяє підвищенню якості, доступності та ефективності освіти, допомагає у зростанні конкурентоспроможності фахівців та розвитку єдиного ринку праці як інструменту і однієї з цілей Болонського процесу. Обов'язковою умовою академічної мобільності студента є його правова вихованість (як якісний показник правового виховання), яка передбачає повагу до закону, дотримання правових норм у світовому просторі, прагнення до вибору законних способів і засобів вирішення проблем, пов'язаних із забезпеченням студентами доступу до можливості отримання освіти та практичної підготовки у іншому навчальному закладі або за межами своєї країни, усвідомлення правової позиції як потреби правомірної поведінки, оволодіння вміннями користуватися правовими знаннями тощо.У цьому контексті ми досліджуємороль правового виховання студентів у академічній мобільності як інтеграційного процесу в сфері освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вихідні концептуальні положення щодо правового виховання та академічної мобільності відображено у законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Національній програмі правової освіти населення (Указ Президента України від 18 жовтня 2001 р. № 992), Указі Президента України від 9 червня 2006 р. № 509 «Про Концепцію формування системи безоплатної правової допомоги в Україні», наказі Міністерства освіти і науки України від 29.05.2013 р. № 635 «Щодо затвердження Примірного положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України», Постанові Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579 «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» та інших нормативних документах. Ми вважаємо, що правове виховання студентів – суб'єктів академічної мобільності – щодо основних правил правової поведінки та знання своїх прав потребує комплексного вирішення і тому стало предметом нашого дослідження.

Різні аспекти даної проблеми розглядаються у працях багатьох дослідників, зокрема: проблема мобільності студентів та викладачів (І. Бабін, С. Бриньов, Я. Болюбаш, І. Богачевська, В. Грубінко, Л. Гурч, Н. Волкова, М. Згуровський, А. Кузьмінський, М. Карпенко, М. Степко, Р. Чуянов, В. Шинкарук,), особливості навчально-виховного процесу та правове виховання особистості (Г. Балл, І. Бех, А. Галєєва, В. Гриньова, О. Дьоміна, В. Загрева, Л. Нечипорено, Л. Мацук, А. Стаканков, Ю. Сурмяк, Н. Тітова, М. Фіцула, О. Хоптяна); формування правових знань (Т. Головань, М. Городиський, І. Дарманська, Л. Миськів, П. Рабінович, О. Скакун) та ін. Однак, залишилася поза увагою дослідників проблема ролі правового виховання студентів у академічній мобільності як інтеграційного процесу в сфері освіти.

На сучасному етапі розвитку світової спільноти формування єдиного відкритого освітнього простору виражається, насамперед, у гармонізації державних освітніх стандартів, підходів, навчальних планів, напрямів підготовки в різних країнах світу. Це стає можливим за допомогою світового освітнього простору, який нормативно структурований і має свою систему координат, що визначають можливості для саморозвитку особистості на різних етапах її становлення. Оскільки академічна мобільність (перебування студента у іншій освітній або науковій установі (у своїй країні або за кордоном) для навчання, проведення досліджень або підвищення кваліфікації) передбачає впровадження процедур взаємного визнання періодів навчання та навчальних дисциплін, результатів оцінювання навчальних досягнень, індивідуалізацію освітніх траєкторій тощо, то студент повинен володіти певними правовими знаннями у цій галузі (наприклад: набуття та

розуміння правових знань у процесі міграції, розвиток освітньо-правового мислення, виховання міжнаціональних правових цінностей та ідеалів, формування вмінь правової поведінки у навчальній діяльності, реалізація наданих законодавством прав і обов'язків під час академічної мобільності, виховання поваги до права у будь-якій країні, де перебуває студент), які можуть бути реалізовані через правове виховання студентів у вищій школі, що і буде предметом нашого дослідження. Сьогодні українська держава продовжує вирішувати завдання, які повинні стати основою при виробленні підходу до однієї з форм інтеграції вищої освіти – студентської мобільності, а саме: документальне забезпечення академічної мобільності; інфраструктурне та кадрове її забезпечення, інформаційне та фінансове забезпечення мобільності; програми для іноземних учасників мобільності тощо. Однак не менш важливим, на нашу думку, є завдання держави та вищого навчального закладу щодо забезпечення правової вихованості студента (як якісного показника правового виховання) – учасника академічної мобільності.

Мета статті – дослідити роль правового виховання студентів у академічній мобільності як інтеграційного процесу в сфері освіти, проаналізувати мету, завдання та функції правового виховання у вищому навчальному закладі студентів – суб'єктів академічної мобільності.

Новизна дослідження полягає в тому, що вперше розглянуто роль правового виховання студентів у академічній мобільності як інтеграційного процесу в сфері освіти, що сприяє підвищенню якості наукових досліджень, конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг, удосконаленні форм і методів навчання.

Результати дослідження. Освіта як один з факторів конкурентоспроможності фахівців передбачає гнучкість, відкритість, прозорість, тому зміст і напрям реформування національних освітніх систем більшості розвинених країн обумовлено процесами глобалізації та інтеграції. У таких умовах академічна мобільність як предмет вивчення стала обєктом дослідження різних галузей: економіки, педагогіки, соціології. Однак, однозначного і офіційно встановленого визначення поняття «академічна мобільність» на даний момент не існує. Як соціальне явище, академічна мобільність відома ще з часів мандрівних студентів середньовічних університетів (ваганти або голіарди), які переходили з одного університету в інший з метою отримання нових знань. Сучасна академічна мобільність студентів, безумовно, відрізняється від середньовічної, однак зберігає основні риси, властиві даному явищу, а саме: цілеспрямованість, рухливість, мотивація, потреба в нових знаннях, уміннях і навичках, що супроводжується бажанням їх ефективного використання та розповсюдження. Важливість і значення академічної мобільності для розширення освітнього простору та розвитку особистості підкреслюють і багато вітчизняних та зарубіжних дослідників системи освіти. Науковці розглядають академічну мобільність, зокрема, як один з аспектів інтернаціоналізації освіти, який швидко змінюється та різниться за обсягами, гендерними та віковими особливостями, за спеціальностями, країнами обміну, колом наукових інтересів [10, с.18], як об'єктивний процес, при якому цілі, функції та організація надання освітніх послуг набувають міжнародний вимір [1], як будь-яку з форм міжнародної мобільності з метою навчання між двома (двостороння) чи більше (багатостороння) вищими навчальними закладами та набуття нових знань студентами, що відбувається у процесі індивідуального одностороннього чи двостороннього обміну [9, с.3]. Узагальнюючи представлені в сучасній літературі визначення, під академічної мобільністю в рамках даної роботи будемо використовувати «академічну мобільність як навчання в іншому навчальному закладі, участь у конференціях, симпозіумах, круглих столах, наукових школах та отримання наукового, освітнього та навчального досвіду не тільки в зарубіжних, але й у вітчизняних освітніх установах». Академічна мобільність студентів є двох видів: зовнішня академічна мобільність – навчання, включаючи проходження практик, студентів вищих навчальних закладів України у вищих навчальних закладах за кордоном протягом певного періоду та внутрішня академічна мобільність – навчання, включаючи проходження практик, студентів вищих навчальних закладів України в інших вищих навчальних закладах України протягом певного періоду [4].

Безперечно, що академічна мобільність має ряд позитивних сторін, зокрема, сприяє розвитку у студентів певних якостей – таких, наприклад, як уміння обирати шляхи взаємодії з навколишнім світом, набувати навичок у міжкультурній комунікації, здатність розглядати свою країну в кроскультурному аспекті, отримати знання про інші культури, вивчені зсередини тощо. Однак, процес академічної мобільності не позбавлений і певних проблем, зокрема: відсутність матеріально-фінансового забезпечення, брак фахівців у цій галузі, відсутність інфраструктури, яка забезпечує ефективний обмін студентами та ін. Крім того, для розвитку академічної мобільності студента навчальному закладу, на нашу думку, необхідно здійснювати наступні заходи: удосконалювати організаційні механізми нормативно-методичного забезпечення академічної мобільності, розвивати систему інформування про програму академічної мобільності і, що важливо, забезпечити студентів правовими знаннями щодо їх участі у академічній мобільності. Тому однією з вимог до студента, як суб'єкта академічної мобільності, є знання законодавства своєї країни та країни, у якій він буде перебувати, а також власних прав та обов'язків, що забезпечать його ефективне перебування у міжнародному просторі. Ця вимога обумовлена розумінням того, що безконфліктна взаємодія представників різних культур у ситуаціях соціального і професійного контекстів можливе за наявності високого рівня сформованості правової вихованості студента (як якісного показника правового виховання), що є обов'язковою умовою їх мобільності у європейському освітньому просторі**.** Правове виховання у даному випадку слід розглядати як різнобічний та багатоманітний процес, змістом якого є, перш за все,

правова освіта, навчання основ права. Аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми свідчить, що правове виховання – це інтегрована категорія, яка розробляється філософією, соціологією, правознавчими та психолого-педагогічними науками. Немає єдиного розуміння терміна «правове виховання» у наукових працях. Сьогодні правове виховання досліджують як: суспільне явище, що передбачає вироблення соціальних норм та настанов; як виховну систему, що включає реалізацію заходів виховного впливу; як діяльність правовиховних структур, яка залежить від їх організації; як педагогічну теорію, де є важливим взаємозв'язок між видами виховання; як виховну взаємодію, під час якої визначальними є якості особистостей викладача і студента [5, с.52].

У наукових педагогічних та юридичних джерелах зустрічаємо різні поняття правового виховання, зокрема: як виховна діяльність сім'ї, школи, правоохоронних органів, спрямована на формування правової свідомості та правомірної поведінки дітей [2, с. 117], як організований і систематичний вплив на свідомість і почуття людини з метою формування у неї правосвідомості, поваги до конституційних норм та правопорядку, розвитку умінь, необхідних для дотримання норм права, законів і виконання свого суспільного обов'язку [3, с. 162], як цілеспрямований вплив на людину з метою формування у неї основ правової культури і прагнення до активної правомірної поведінки [8, с. 137], як цілеспрямовану діяльність державних органів, громадських об'єднань і трудових колективів, а також інших суб'єктів щодо формування у громадян високої правової культури [6, с. 86]. У нашому дослідженні ми будемо використовувати таке визначення правового виховання – це цілеспрямована діяльність держави, громадських організацій, вищих навчальних закладів, викладачів щодо передачі юридичного досвіду, інформуванні положень права і законодавства, юридичного консультування з метою формування у юнаків та дівчат певної системи правових знань, правових переконань і настанов, правового мислення, умінь і навичок правовими засобами самостійно захищати свої права та користуватися ними у світовому освітньому просторі.

Метою правового виховання студентської молоді є: у освітньому напрямку – набуття правових знань, необхідних для вільного пересування та отримання знань чи документу про освіту; у виховному – прищеплення поважного ставлення до Конституції та законів України та інших країн, свідоме їх виконання; у практичному – вироблення вміння застосовувати правові знання у практичній (мобільній) діяльності.

Метою правового виховання у вишах повинно стати формування правосвідомості особистості й підвищення на цій основі її правової культури; виховання поваги до права, щоб його вимоги стали особистим переконанням кожної людини, а повсякденне дотримання юридичних норм – звичкою, необхідністю формування у свідомості людини переконань, настанов, мотивів активної правомірної поведінки.

Завданнями правового виховання студентів у сфері академічної мобільності, на нашу думку, повинні бути: прищеплення знань про правила поведінки у навчальному закладі, у освітньому колективі, громадських місцях і місцях відпочинку, поваги до прав і свобод людини та громадянина, Конституції України та держави, у якій перебуває студент, до державних символів і законів України та інших держав; розвиток правового мислення, формування науково-правового світогляду; ознайомлення з основними положеннями міжнародних актів, що захищають права людини і громадянина; вироблення навичок і вмінь правомірної поведінки. Звичку дотримуватися вимог права слід розглядати як продукт свідомого ставлення студентів до свого громадянського обов'язку, до дотримання правових норм; розвиток умінь оцінювати свої дії та дії інших людей з погляду дотримання правил поведінки і чинних законів, умінь обирати спосіб поведінки відповідно до життєвих обставин, навичок особистої безпеки і протидії правопорушникові в екстремальних ситуаціях; проявляти себе вільною особистістю, яка володіє системою сформованих правових поглядів; виховання критичного ставлення до правопорушень і правопорушників, потреби особистої участі у боротьбі зі злочинністю у сфері освіти, формування правової установки, звички активної правомірної поведінки тощо.

Завдання правового виховання реалізуються в його функціях. На нашу думку, функції правового виховання – це напрями впливу на свідомість, волю та поведінку студента, які породжують необхідність здійснення правового виховання як організованого, цілеспрямованого процесу. Пізнавальна функція передбачає знання права і має провідне значення для формування правової компетентності, правосвідомості та правової культури студентів. Ідеологічно-виховна функція справляє загальносоціальний вплив на поведінку особи та реалізується шляхом визначення напрямів, змісту виховання, використання прогресивних форм, методів і засобів правовиховного впливу і базується на відповідних принципах. Метою профілактичної функції правового виховання студентів є формування акту правомірної поведінки учасників суспільних відносин. Охоронна функція правового виховання – це напрям правовиховного впливу, спрямований на вироблення необхідних знань, умінь, навичок у юнаків та дівчат щодо охорони своїх прав і свобод та прав і свобод інших учасників освітніх відносин. Прогностично-евристична функція правового виховання спрямована на оновлення знань, умінь і навичок. Комунікативна функція правового виховання передбачає своєчасне та повне інформування студентів щодо змін у галузевих нормах права та діючому законодавстві, у юридичній практиці [7, с.37].

Висновки і перспективи подальших досліджень.Таким чином, ми виявили, що сьогодні створюється єдиний освітній простір, використовуються глобальні комунікації, які забезпечують індивідуальний підхід до навчання у системі вищої освіти, скорочується розрив соціально-економічної нерівності, розширюється міжкультурний обмін і обмін професійними групами саме через академічну мобільність студентів, які повинні не тільки знати нормативно-правовий матеріал, але й усвідомлювати його систему й особисту цінність права

як вияву справедливості й гаранта невід'ємних прав і свобод, честі й гідності кожної людини.

Нами встановлено, що академічну мобільність студентів можна розглядати як засіб обміну знаннями, підвищення конкурентоспроможності випускників на світовому ринку освітніх послуг, а проблема правового виховання складає концептуальну канву новітньої парадигми розвитку освіти та виховання у академічній мобільності студентів. Проаналізувавши мету, завдання та функції правового виховання у вищому навчальному закладі студентів – суб'єктів академічної мобільності, ми доходимо висновку, що вони сприяють розвитку правової вихованості як якісного показника правового виховання.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо у дослідженні структури правової вихованості студентів вищих навчальних закладів – суб'єктів академічної мобільності.

Список використаних джерел

1. Бринёв С. Н. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования [Электронный ресурс] / С. Н. Бринёв, Р. А. Чуянов. – Режим доступа: www.prof.msu.ru.

2. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник [для студ. вищих навч. закладів] / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.

3. Класична педагогіка : навч. посібник / [Л. С. Нечипоренко, Я. В. Подоляк, В. Г. Паснюк та ін.]. – Х. : Основа, 1998. – 419 с.

4. Наказ Міністерства освіти і науки України 29.05.2013 № 635 «Щодо затвердження Примірного положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita.

5. Попадич О. О. Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. О. Попадич. – Умань, 2014. – 283 с.

6. Рабінович П. М. Основи загальної теорії права та держави : посібник [для студ. спец. «Правознавство»] / П. М. Рабінович. – Бородянка, 1993. – 172 с.

7. Сурмяк Ю. Р. Взаємодія вищих професійних училищ та органів внутрішніх справ у правовому вихованні учнів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Сурмяк Юрій Романович. – Дрогобич, 2009. – 257 с.

8. Тітова Н. К. Правова культура: поняття, структура / Н. К. Тітова // Теоретичні засади педагогічного правознавства : зб. наук. праць. – К.: Науковий світ, 2001. – С. 133–139.

9. Daniel G. International Academic Mobility: Two Decades of Practice International Academic Mobility in Higher Education (IAMHE): Building up a fully structured campus-wide IAM Core Program. – June 15, 2010, pages 1-4.

10. Knight J., Madden M. International Mobility of Canadian Social Sciences and Humanities Doctoral Students. – CSSHE// Canadian Journal of Higher Education. Volume 40, No. 2, 2010, pages 18-34.

Содержанием статьи является определение роли правового воспитания студентов в академической мобильности как интеграционного процесса в сфере образования, как компонент Болонского процесса и средства формирования единого европейского образовательного и научного пространства. Установлено, что академическую мобильность студентов можно рассматривать как средство обмена знаниями, повышения конкурентоспособности выпускников на мировом рынке образовательных услуг, а проблема правового воспитания составляет концептуальную канву новейшей парадигмы развития образования и воспитания в академической мобильности студентов. Проанализированы цели, задачи и функции правового воспитания в высшем учебном заведении студентов – субъектов академической мобильности. На основе анализа базовых понятий предложено определение академической мобильности и правового воспитания ее участников

Ключевые слова: *образование, правовое воспитание, академическая мобильность, европейское образовательное пространство.*

The content of the article is to determine the role of students' legal education in academic mobility as an integration process in education. The goals, objectives and functions of students' legal education in high school - the academic mobility subjects are analyzed in the article. Based on the basic concepts analysis the definition of academic mobility and legal education and its members is proposed in the article. Since academic mobility (staying the students in other educational or scientific institution (in the country or abroad) for training or research) provides implementation procedures of mutual recognition studies and disciplines, the results of student's assessment, individualization the educational trajectories, etc. the student must have some legal knowledge in the industry that can be realized through the students' legal education in high school, which has become the subject of our research.

In this study we have found that a single educational space is creating today, global communications is used that providing individual approach to study in high school, the gap of social and economic inequality is shortening, intercultural exchange and sharing professional groups are growing because of students' academic mobility should not only know the legal material, but also aware its value system and personal rights as a justice manifestation and the guarantor of every person's inalienable rights and freedoms, honor and dignity.

We found that students' academic mobility can be seen as a means of sharing knowledge, improving the students'

competitiveness in the global education market, and the legal education problem is a conceptual outline in education and training in students' academic mobility modern paradigm. Analyzing the legal education goals, objectives and functions in high school students - the academic mobility subjects, we conclude that they contribute to the legal education development as an quality indicators of legal education. Prospects for further research in this direction we can see in the study of the legal education structure university students - the academic mobility objects.

Key words: *education, legal education, academic mobility, European educational space.*

УДК 378: 78:37.011.31–028.46

Попович Наталія Михайлівна,
доктор педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

НЕПЕРЕРВНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

У статті проаналізовано зарубіжний досвід неперервної професійної підготовки вчителів музики у Республіці Польща. Виявлено сутність закономірностей та спільних тенденцій підготовки вчителя музики; поєднання загальної музичної освіти з професійною; поступове ускладнення музично-педагогічної освіти та збільшення контингенту студентів вищої школи. Окреслено фактори, що сприяють вдосконаленню змісту професійної підготовки вчителя музики, визнанню її стандартів на світовому рівні.

Ключові слова: *вчитель музики, неперервна професійна підготовка, компетентнісний підхід, Республіка Польща.*

Постановка проблеми. Процес неперервної професійної підготовки вчителя музики у європейських країнах має свою специфіку, яка полягає у поетапному професійному навчанні й самовихованні, заснованих на ранньому виявлені основних компетентностей особистості, професійній орієнтації на музично-творчу й педагогічну діяльність, на формуванні готовності до самоосвіти і професійної самореалізації впродовж життя. Такий процес ґрунтується на філософській рефлексії, діалектиці неперервності й дискретності, єдності кількісних і якісних показників у процесі формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі дослідження процесу неперервної професійної підготовки вчителя музики на засадах інтеграції педагогічних інновацій і творчості, обґрунтовані у працях таких авторів, як Є. Джорджій-Хеммін (E. Georgii-Hemming), Є. Паркіта (E. Parkita), М. Вествол (M. Westvall), А. Вілк (A. Wilk). Проблему модернізації системи вищої освіти, відповідно до основних вимог Болонської декларації досліджують В. Бергер (V. Berger), А. Блед (A. Bladh), К. Боуд (C. Bode), Дж. Мюлфейт (J.Muehlfeit), Т. Петрін (T. Petrin), А. Шіезроу (A. Schiesaro), Л. Тсукелайс (L. Tsoukalis). Питання впровадження проблемного навчання в умовах неперервної освіти й використання передового досвіду у педагогічних навчальних закладах – Д. Емідон (D. Amidon), Дж. Стіглер (J. Stigler), Дж. Хеберт (J. Hiebert), Р. Козма, (R. Kozma), В. Зумета (W. Zumeta), поетапне спрямування процесу професійної підготовки – Дж. Беріерс (J. Barriers), Маккензі (Mc. Kenzie), Е. Сімпсон (E. Simpson).

Мета статті – проаналізувати зарубіжний досвід неперервної професійної підготовки вчителів музики в Республіці Польща.

Результати дослідження. У більшості країн Європи музику викладає вчитель-класовод, який здобув підготовку у вищому педагогічному навчальному закладі. У середній школі право викладати музику мають фахівці після закінчення педагогічних відділів університетів (з попередньою спеціальною музичною освітою чи без неї), або після закінчення музичних вищих навчальних закладів, і як виняток – після закінчення вищих навчальних закладів педагогічного профілю. Розглянемо професійну підготовку вчителя музики в Польщі, яку здійснюють сім музичних академій у містах Бидгощ, Вроцлав, Ґданськ, Катовіце, Краків, Лодзь і Познань, Музичний університет імені Фредеріка Шопена у Варшаві і створена 2010 року Академія мистецтв у місті Щецін [6, с. 183]. Навчання в цих музичних закладах відповідає третьому рівню музичної освіти (перший рівень – загальноосвітні музичні школи першого ступеня – школи із шестилітнім циклом навчання, у яких, крім музичного навчання, здійснюється і загальне навчання, яке відповідає шестирічній початковій школі; другий рівень – загальноосвітні музичні школи другого ступеня – школи із шестилітнім циклом навчання, у яких, крім музичного навчання, здійснюється і загальне навчання відповідно до загальноосвітніх гімназій та ліцеїв за двоступеневою системою. Навчання у студіях першого ступеня тривають 6 семестрів (три роки) і завершуються отриманням диплома бакалавра. Навчання у студіях другогого ступеня триває чотири семестри (два роки) і завершується отриманням диплома магістра мистецтв.

Деякі вищі навчальні заклади Польщі пропонують і навчання в студіях третього ступеня (студії докторантські і студії післядипломні). Студії в музичних академіях Польщі поділяються на стаціонарні і заочні. Студенти усіх факультетів, напрямів і спеціальностей у процесі навчання можуть отримати педагогічну кваліфікацію, яка є особливо необхідною для роботи в музичних школах. Основний обсяг змісту професійної підготовки вчителя визначається освітніми стандартами, які містяться у розпорядженні Міністра національної освіти Республіки Польща [7], і регламентують діяльність професійних вищих студій, магістерських

студій і післядипломних студій за педагогічним напрямом. Основні вимоги до формування професійної компетентності майбутніх вчителів музики у процесі неперервної підготовки, викладені у цьому, діючому і сьогодні розпорядженні, передбачають:

– уміння в компетентнісний спосіб передавати набуті знання, самостійно їх поглиблювати й актуалізувати, а також інтегрувати їх з іншими сферами знань;

– психолого-педагогічні вміння, спрямовані на реалізацію естетично-виховної функції мистецтва, сприяння всебічному розвитку учнів, застосування індивідуального підходу у навчанні, задоволення особливих навчально-творчих потреб учнів; співпраця з іншими вчителями, батьками і місцевою (локальною) громадою;

– володіння фаховими методиками, які активізують пізнавальний інтерес і збагачення інтелектуального розвитку учнів шляхом вмілого добору методів, необхідних педагогічних засобів для дослідження й оцінювання досягнень учнів і своєї практичної діяльності;

– володіння інформаційними технологіями, зокрема, уміння застосовувати їх під час навчальних занять;

– поглиблене знання іноземних мов.

Окрім того, випускник вищих або післядипломних студій за педагогічною спеціальністю має бути підготовленим до:

– співпраці з учнями і вчителями, батьківським і позашкільним суспільним середовищем в реалізації освітніх завдань;

– актуалізації освітніх питань, які виходять за межі фахового предмету (проведених занять) і питань позашкільної освіти;

– створення і апробації власних діяльнісних проектів, поширення передового педагогічного досвіду;

– керування своїм професійним і особистісним зростанням, удосконалення у процесі професійно-творчої співпраці з іншими вчителями;

– використання правових норм, які стосуються системи освіти та професійного статусу вчителя.

Правові норми, які містить Розпорядження щодо стандартів підготовки вчителя музики, конкретизують і необхідні навички, навчальні дисципліни, мінімальне педагогічне навантаження (в годинах), а також зміст програми подальшої підготовки. Визначений у розпорядженні Міністра національної освіти Республіки Польща [7] обсяг педагогічних годин реалізується в межах однієї чи двох спеціальностей залежно від різновиду студій (бакалаврська, магістерська, додаткова, професійна, ліцензована, спеціалізовано колегіальна).

Серед багатьох музичних спеціальностей в академіях Польщі тільки спеціальність «Художня освіта в галузі музичного мистецтва» є педагогічною. Студенти інших напрямів і спеціальностей можуть здобути педагогічну підготовку, навчаючись у Педагогічних Студіях. Ці заняття є факультативними і охоплюють: блок психолого-педагогічних дисциплін (180 годин), навчальну дидактику (120 годин), додаткові дисципліни (30 годин), педагогічну практику (150 годин). Разом – 480 годин навчання, 330 годин лекційних та 150 практичних годин.

Професійна підготовка вчителя музики у Польщі спрямована на формування компетентності фахівця у таких сферах (див. Рис. 1.):

Рис. 1. Основні сфери компетентності вчителя музики (як освітній результат професійної підготовки у вищих навчальних закладах Польщі)

Як уже зазначалося, педагогічна підготовка майбутнього вчителя музики передбачає 330 – 360 годин і охоплює психологічно-педагогічні (психологію, психологію мистецтва, педагогіку, музичну педагогіку), дидактичні (музичну дидактику, методику викладання певних дисциплін залежно від напряму і спеціальності навчання) і додаткові дисципліни (зокрема, усі студенти в межах додаткових дисципліни мають заняття з постановки голосу).

Окрім названих предметів, кожен студент в межах Педагогічних Студій має 150 годин *педагогічної практики*, розподілені на загальнопедагогічну і методичну, консультації і курси. Під час *загальнопедагогічної практики* студент знайомиться з організацією праці в різних типах шкіл і освітніх осередків, пізнає організаційні проблеми, правові норми, засади адміністрування і керування школою, дізнається про сутність основної документації (статут школи, правила, програми навчання, конспекти лекцій, журнали оцінок тощо) і допоміжні засоби організації навчального процесу (кімнати відпочинку, бібліотека, фонотека). Практика здійснюється невеликими групами під час першого року Педагогічних Студій. У школах і освітніх осередках практика відбувається протягом кількох днів занять у формі спостережень, зустрічей, спілкування з директорами навчальних закладів, педагогічними працівниками. *Методична практика* в музичних школах першого і другого ступенів здійснюється у формі спостережень (відвідування лекцій) і пробних лекцій, які проводить студент. Педагогічна практика передбачає також обговорення відвіданих і проведених лекцій, участь студента у майстер-класах і семінарах з методології.

Обов'язковою умовою є також проходження педагогічних практик обсягом 180 годин для студій, які готують фахівців за двома спеціальностями. Випускник вищих і післядипломних студій за педагогічною спеціальністю, згідно з Розпорядженням, має бути підготовленим до комплексної реалізації дидактичних, виховних і опікунських завдань школи. Посаду вчителя музики може обіймати особа, яка, крім того, що дотримується основних моральних засад і відповідає

обов'язковим вимогам щодо здоров'я, має вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою і працює на посаді відповідно до рівня кваліфікації.

У Республіці Польща нині посилено увагу до засвоєння здобутків світової і національної культурної спадщини. Для реалізації цієї мети польські педагогічні навчальні заклади впроваджують нові спеціальності, оновлюють навчальні плани для інтегрованих спеціальностей. Дисципліни в такому навчальному плані розподілено на чотири цикли. Перший містить загальні дисципліни: філософські проблеми, вступ до соціології, методи педагогічних досліджень, професійна етика, іноземна мова, спецкурс за вибором, фізичне виховання, інформатика, дипломний семінар. Другий, базовий цикл охоплює такі дисципліни: біомедичні основи розвитку, історія виховання, вступ до педагогіки, теоретичні основи виховання, основи загальної дидактики, вступ до психології, психологія розвитку особистості, соціологія виховання, соціальна педагогіка, педагогіка праці. Третій цикл спеціальної підготовки містить дисципліни художнього спрямування загальним обсягом 670 годин: основи знань про мистецтво з основними проблемами історії мистецтва і окремими елементами естетики.

Щодо музичного мистецтва, дисципліна «Музична література» формує музично-педагогічні компетенції студентів, їх здатність сприймати й естетично переживати музичні твори. У навчальному курсі «Основи гри на інструментах» майбутні вчителі музики вивчають окремі інструменти, які використовуються як музичний акомпанемент (фортепіано, гітара тощо), опановують основи гри на флейті і ксилофоні. Дисципліна «Основи історії музики» розкриває майбутнім фахівцям історію виникнення, становлення і розвитку жанрово-стильової багатогранності музичного мистецтва. У процесі опанування дисципліни «Танець з елементами хореографії» майбутні вчителі музики вивчають різноманітні народні танці, формують музично-рухову пам'ять й естетику руху, засвоюють методику проведення музично-ритмічних занять. Навчальний курс «Засоби музичної творчості» поглиблює знання студентів про основні мистецькі засоби, необхідні у процесі створення музики. Вивчаючи «Методику і теорію музичного виховання», майбутні фахівці опановують основні поняття, методи, засоби, прийоми музичного виховання. Курс «Методика проведення музичного слухання» розкриває психолого-педагогічні і методичні особливості організації вчителем слухання різножанрової музики [2, с. 47].

Такий підхід до підготовки вчителя музики в Польщі сприяє формуванню привабливого образу випускника вищого педагогічного закладу, покликаного формувати практичний досвід і емоційно-естетичну сферу учнів у процесі музично-естетичного виховання.

Необхідно підкреслити, що універсальним засобом естетизації процесу підготовки вчителів музики є створення так званого «інтегрованого естетичного поля» як цілісного середовища опанування мистецьких і культурологічних дисциплін. Цьому сприяє єдність педагогічного середовища загальноосвітнього навчального закладу, освітнього середовища вищої школи і мистецько-культурного середовища регіону і країни загалом, що забезпечує неперервність формування професійно-особистісного досвіду вчителя музики.

Визначено, що новітніми тенденціями в розвитку неперервної фахової підготовки вчителя музичного мистецтва стає *активізація наукових досліджень та інтернаціоналізація наукового простору*. Це створює сприятливі умови для вільного обміну науково-теоретичними і методичними здобутками. Під час дискусій на міжнародних наукових конференціях виявляється зацікавлення західноєвропейських дослідників науковим доробком колег східної частини субконтиненту, що свідчить про початок нового етапу в розвитку музичної педагогіки в Європі – етапу активної співпраці науковців її східного й західного регіонів [1; 2].

Стрімкий розвиток мультимедійних технологій зумовлює відповідний аспект професійної підготовки вчителів музики у Польщі. Адже у процесі музичного навчання і виховання діяльність вчителя передбачає використання сформованих вмінь поєднувати фахові компетентності з інформатичними. Успішне застосування вчителем музики інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітніх школах можливе лише за умови набуття навичок їх використання фахівцем з музичного мистецтва, що, як наголошує Е. Паркіта (E. Parkita) [6], зумовлено вимогами сучасної освіти і забезпечує високий рівень зацікавлення музикою, ефективність музично-естетичного виховання школярів, додає привабливості музичним заняттям. Студенти вчаться створювати елементарні комп'ютерні програми для уроків музики, користуватися інформаційно-комункаційними технологіями як детермінантою інноваційного навчання музики в школі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналітичне вивчення наукового музично-педагогічного досвіду Польщі переконує, що останніми десятиліттями у країні регулярно проводяться масштабні дослідження в межах спеціальних проектів, замовлених Міністерством науки і вищої освіти Польщі, Міністерством національної освіти Польщі і Міністерством культури та національної спадщини Польщі, зокрема: «Основні можливості доступу дітей та молоді до музичної культури», «Музична освіта в Польщі», «Опрацювання моделі підготовки вчителів музики й образотворчого мистецтва». Результати їх втілення свідчать про актуальність пропозиції удосконалити підготовку вчителя-двопредметника, у якій музика є другою спеціальністю (дошкільне і ранньошкільне навчання) завдяки посиленню у навчальних планах вагомості музичного мистецтва. З іншого боку, спеціальність «вчитель музики» пропонується поєднати з польською або іноземними мовами, спеціальною, культурно-освітньою або опікунською педагогікою, загальною педагогікою, історією, інформатикою, а також фізичним вихованням, з яким тісно пов'язана ритміка. У межах підготовки вчителя музики пропонуються спеціалізації: інструментальна педагогіка, інструктор-керівник

ансамблів, органіст у костелі, музичне виховання в ранньошкільній освіті, новітні електронні засоби, рух з музикою – танок – музичний театр, музикотерапія.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі змінює співвідношення методів, форм, засобів навчання, увесь методичний апарат, а відповідно: обсяг і зміст навчального матеріалу; введення алгоритмізації розв'язання завдань; поглиблення предметної сфери шляхом моделювання чи імітації явищ і процесів за допомогою діалогової взаємодії, компресії інформації, логічної і стислої її обробки; використання інструментальних програмних засобів з метою розвитку логічного, наочно-образного мислення, а також формування вербально-комунікативних і практичних умінь; варіативності у виборі видів навчальної діяльності і способів подання музичного матеріалу; забезпечення індивідуальної і диференційованої роботи над навчальним матеріалом; розширення сфери самостійної роботи з елементами дослідницької діяльності.

Список використаних джерел

1. Ніколаї Г. Ю. Європейські моделі підготовки вчителів музики / Галина Юріївна Ніколаї // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ, 2008. – Ч. ІІІ. – С. 142–150.

2. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: [монографія] / Галина Юріївна Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 396 с.

3. Попович Н. М. Неперервна педагогічна освіта: організаційно-методичні засади : навч. посіб. / Н. М. Попович. – Ужгород : Вид-во ФОП Бреза А. Е., 2014. – 124 с.

4. Рекомендації Європейського Парламенту і Ради Європи із створення Європейської рамки кваліфікацій навчання впродовж життя. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_en.pdf

5. Стратегія реформування освіти в Україні: рек. з освіт. політики. – К. : К.І.С, 2003. – 296 с.

6. Parkita E. Zastosowanie technologii informacyjnej w rozwijaniu zainteresowa ń muzycznych dzieci i młodziezy / Ewa Parkita // Nowe trendy w edukacji muzycznej / [pod red. A. Białkowskiego]. – UMCS, Lublin, 2005. – S. 181–194.

7. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012. Nr 1, poz. 131).

В статье проанализирован зарубежный опыт непрерывной профессиональной подготовки учителей музыки в Польше. Выявлена сущность закономерностей и общих тенденций подготовки учителя музыки в этих европейских странах: растущее внимания к развитию непрерывного педагогического образования; сочетание общего музыкального образования с профессиональным; усложнение музыкально-педагогического образования и увеличение контингента студентов высшей школы. Определены факторы, способствующие совершенствованию содержания профессиональной подготовки учителя музыки, признанию ее стандартов на мировом уровне.

Ключевые слова: *учитель музыки, непрерывная профессиональная подготовка, компетентностный подход, Республика Польша.*

The article analyzes foreign experience of continuous professional training for music masters in the Republic of Poland. Essentials of regularities and common tendencies in professional training for music masters in the European states mentioned above are identified: increase of attention to continuous pedagogic education; combination of general music education with professional training; gradual complication of music-pedagogical education and increase of higher school students' population; increase of attention to the first stage of higher education (or its abridgement); gradual creation of "integration universal establishments" where specialized secondary and higher education establishments will function for the purposes of preparation of music masters with different qualifications. Factors promoting improvement of music masters' professional preparation content, recognition of their standards at the world level are defined.

Key words: *music master, continuous professional training, competence approach, Republic of Poland.*

УДК 378. 11; 378.14 (353)

Товканець Оксана Сергіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
ВНЗ «Східно-європейський слов'янський університет»

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ УСТАНОВ В ДІЯЛЬНОСТІ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

У статті здійснено аналіз проблеми професійного удосконалення керівників установ освітньої галузі в діяльності міжнародних організацій. Проаналізовано досвід міжнародного співробітництва в підготовці керівників навчальних закладів, діяльність міжнародних центрів підготовки менеджерів освіти з планування та вироблення методології в освіті, організації консультацій з питань підготовки керівників в європейських країнах, роботу над навчальними програмами та публікації щодо підвищення кваліфікації педагогічного і управлінського персоналу. Досліджено діяльність Міжнародного інституту планування освіти ЮНЕСКО та програм. Виявлено програми поглибленої підготовки; програма стажерів; майстер-класи та спеціальні курси; семінари та форуми з освітньої політики; програми комплексної підготовки.

Ключові слова: *професійна підготовка, менеджмент освіти, освітня установа, керівник, міжнародні організації, управління освітою.*

Постановка проблеми. Дослідження проблем професійної підготовки в сучасному світі вимагає розгляду освіти в контексті соціокультурної ситуації, що склалася на початку XXI століття. Важливою особливістю цієї ситуації є зміна парадигми соціального середовища, в якому дієвою умовою удосконалення освіти є міжнародна співпраця та інтенсивні інтеграційні процеси як складові розвитку сучасного світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як стратегічний пріоритет України сьогодні розглядається формування освітньої і наукової стратегії європейської інтеграції [3, с. 4]. Закон України «Про засади внутрішньої і зовнішньої політики» основними засадами у гуманітарній сфері визначає підвищення ролі вищої освіти і науки як основ становлення в Україні ефективної «економіки знань» та реформування і освітньої галузі; забезпечення їх інтеграції в європейський та світовий освітній і науковий простір; запровадження принципів й міжнародних освітніх стандартів [11]. Питання міжнародного співробітництва в галузі освіти активно досліджують такі вчені, як Н. Авшенюк, В. Андрущенко [1], В. Геєць [3], М. Згуровський, В. Кремень [6], Л. Лук'янова, О. Матвієнко, Н. Протасова [3], Н. Ничкало [8; 9], Л. Хомич та інші.

Науковцями здійснюється аналіз інтеграції в сучасній освіті як частина складного і всеосяжного процесу зближення, взаємодії і взаємопроникнення національних структур [7, с.18;12]. Відзначається, що інтеграційні процеси інтенсивно розвиваються в усіх напрямках підготовки фахівців освіти, в тому числі у сфері менеджменту освіти й підготовки управлінців. Особливу і всезростаючу роль у розвитку підготовки фахівців в галузі управління освітою відіграють міжнародні організації, проекти та асоціації. Специфіка цих міжнародних форм підготовки управлінців для сфери освіти полягає в їх орієнтації на збагачення управлінського досвіду, що дозволяє менеджеру освіти стати усвідомленим і дієвим суб'єктом освітньої політики на різних рівнях: загальноєвропейському, національному, регіональному і місцевому. Зокрема, важлива увага надається підготовці фахівців з менеджменту освіти й управління освітньою галуззю, що регулюється європейськими та міжнародними нормами.

Мета статті. Вивчення досвіду міжнародного співробітництва в підготовці фахівців з менеджменту освіти дозволить не тільки вирішити завдання модернізації управління освітою, а й знайти нові шляхи включення вітчизняної системи освіти до європейських освітніх інтеграційних процесів.

Мета статті: схарактеризувати особливості удосконалення професійної підготовки менеджерів освітньої системи в програмах міжнародних організацій та визначити перспективи підготовки управлінських кадрів у сфері освіти в контексті європейської інтеграції.

Аналіз наукових підходів, документальних джерел та філософських положень [1; 3; 6; 8; 10; 13] дає підстави констатувати, що інтеграційні процеси в освіті на початку XXI століття характеризуються прагненням до вироблення змістового інваріанта в розумінні ціннісно цільового призначення освіти в сучасному світі; міжкультурною взаємодією фахівців в галузі освіти у вирішенні актуальних глобальних проблем, які призводять до взаємозбагачення національних освітніх традицій при збереженні їх культурної своєрідності.

Результати дослідження. Як засвідчують дослідники, на початку XXI століття в європейських країнах активізується діяльність різних організацій, що розробляють політику в галузі підготовки управлінських кадрів у сфері освіти. На наш погляд, основними форми міжнародного співробітництва в підготовці керівників освітніх організацій та установ правомірно об'єднати у дві групи:

1. Міжнародне співробітництво в галузі шкільної освіти, не орієнтоване безпосередньо на підвищення кваліфікації шкільних адміністраторів: шкільні обміни, проекти, орієнтовані на окремі аспекти шкільної освіти, що дозволяють підвищувати кваліфікацію педагогів в контексті європейського виміру освіти.

2. Міжнародне співробітництво, мета якого полягає в організації безпосередньої підготовки керівників освітніх організацій та установ: участь або ознайомлення з діяльністю міжнародних організацій, які розробляють різнорівневі програми підготовки управлінців, участь в роботі міжнародних асоціацій

директорів шкіл, участь в роботі проектів ЄС з проблем управління освітньою установою, поширення результатів міжнародних проектів [2; 7].

Розглянемо найбільш поширені форми міжнародної співпраці щодо удосконалення фахової підготовки менеджерів освітньої галузі.

Міжнародні центри підготовки менеджерів освіти. З метою використання міжнародного досвіду в галузі розвитку освіти, формування навчальних планів і методології освітньої галузі в 1992 році була створена Європейська мережа досліджень і підготовки менеджерів освіти (European Network for Research and Teaching in Educational Management) [17, с.113], завданням якої є дослідження рівня кваліфікації менеджерської компетентності, відбір шкільних лідерів, а також вивчення впливу різних моделей управління суспільством на керівництво школою.

Зазначимо, що існує взаємозв'язок між способом управління, прийнятим в тій чи іншій країні, і методами роботи керівників шкіл. Так, в країнах, де школи перебувають під контролем держави і церкви, директору залишається занадто мало можливостей для прояву самостійності, хоча і в цих жорстких рамках виділяються керівники-ліберали і керівники авторитарного стилю. Професійна діяльність керівника освітньої організації чи установи в цих умовах зводиться до виконання та контролю за дотриманням у сфері освіти вже визначених вищестоячими органами. У країнах з більш вільною системою управління директори наділені великими повноваженнями, тому основна увага приділяється відбору педагогів, які мають задатки лідера.

Наведемо приклади діяльності деяких шкіл сучасного освітнього менеджменту. Так, в Амстердамі в рамках проекту ERASMUS була створена *Європейська школа освітнього менеджменту*. Слухачами таких шкіл є менеджери освіти з країн ЄС: шкільні лідери, інспектори, старші вчителі, фахівці з організації освітнього процесу тощо. Програма навчання розрахована на 4 тижні, по одному модулю в тиждень. Чотири модулі програми фокусують увагу на таких аспектах: управління ресурсами; шкільний менеджмент і політичний контроль; управління процесами навчання і організація навчання; управління взаємодією з громадою. У навчальному процесі використовується національний досвід учасників навчання. Проблеми акредитації і взаємного визнання диплома вирішені на вищому рівні. Оцінка здійснюється в кінці кожного модуля з урахуванням специфіки досвіду кожного стажера.

Ще одним прикладом у рамках програми TEMPUS, координованих з Оксфорда, є проект *«Розвиток шкіл для демократії в Європі»* (Developing Schools for Democracy in Europe) [17, с.115]. Змістом проекту є розширення досліджень, консультації з питань підготовки керівників освітніх організацій і установ в країнах Центральної та Східної Європи, формування концепції та структури навчальних програм. Університети підтримують тісні контакти з місцевими органами підготовки, місцевими або регіональними центрами професійного розвитку. Така форма партнерства свідчить про зміщення акцентів в менеджерській підготовці в Європі: можливо, вперше у міжнародній підготовці здійснюється врахування регіонального досвіду організації освітньої діяльності.

У сучасному світі зростає значення планування і управління освітою. Цілями планування і управління освітою стають: справедливий доступ до якісної освіти; організація узгодженої діяльності різних служб; створення, творче і критичне використання системи інформації за досягненнями; використання фінансових ресурсів як засобів для отримання спеціальних результатів; координація прийнятих рішень в сфері освіти з рішеннями в інших сферах, таких, як здоров'я і зайнятість.

Спеціально створений з метою вирішення проблем планування і управління освітою ***Міжнародний інститут планування освіти ЮНЕСКО*** (Institute of Education Planning) (IEP) пропонує програми підготовки, які створені для вирішення актуальних проблем управління і планування освіти і розподіляються на шість великих категорій [15]: програма поглибленої підготовки; програма стажерів; майстер-класи та спеціальні курси; семінари та форуми з освітньої політики; концепція та поширення дидактичних матеріалів; програма комплексної підготовки.

Щорічна програма поглибленої підготовки з планування та управління в освіті на базі Міжнародного інституту планування освіти створена в 1965 р для всіх країн-членів ЮНЕСКО. За такою програмою здійснено підготовку близько 1300 кандидатів з 151 країни. Стажери − це, в основному, експериментальні адміністратори середньої або вищої ланки і професіонали в сфері освіти національного, регіонального або місцевого рівнів. Перед навчанням на курсах більшість з них брали участь у підготовці, адаптації та реалізації освітньої політики та освітніх реформ на національному рівні. Деякі брали участь в організації підготовки національних освітніх програм або працювали як функціонери в урядових структурах. Майже всі з них після закінчення підготовки на курсах повертаються в свої країни і, як правило, працюють в сферах планування і управління освітою або державного управління. Деякі колишні стажери є міністрами освіти. Багато хто займає важливі пости в управлінні освітою своїх країн.

Програма поглибленої підготовки IEP: стимулює перспективи порівняння організації, фінансування й розвитку освіти між різними країнами; є інструментом, що дозволяє аналізувати проблеми, тенденції та еволюцію стратегічних змін в освіті; навчає учасників методам і технології планування, управління і «пілотажу» системами освіти; готує членів до лідерства в галузі планування та реалізації планів, програм і освітніх проектів.

Учасники Програми поглибленої підготовки вивчають чинники, які сприяють попиту і пропозиції якісної освіти, зокрема, демографічні зміни, технологічні інновації, економічні ресурси, організаційні процеси, що змінюють цінності, поняття якості та відповідності стандартам, а також акцентують увагу на

теоретичному розумінні і на розвитку технічних компетенцій, щоб відповідати потребам сучасності і здійснювати діяльність на принципах справедливості. Вони вчаться вести переговори з різними співрозмовниками як на національному, так і на міжнародному рівнях.

Перспективи Програми поглибленої підготовки ІЕР спрямовані на підготовку:

– фахівців з удосконалення планування і управління в освіті на національних рівнях, з ключових сфер планування і управління освіти (неформальна освіта, система інформації по управлінню освіти, контроль за якістю освіти, фінансове управління, управління людськими ресурсами і т.д.);

– адміністраторів, які знають, як вирішувати нагальні проблеми в освіті й соціальній сфері, наприклад, боротьба з бідністю, превентивні дії щодо поширення СНІДу, а також інші нагальні проблеми, що змушують прийняття негайного плану дій і реалізації конкретних рішень.

Програма поглибленої підготовки має кілька принципових позицій: навчання представників будь-яких національностей, які мають досвід планування і управління в освіті; спрямованість на обмін досвідом; практичну спрямованість та порівняльність програми, оскільки базується на вивченні конкретних випадків і прикладів у сфері інновацій в інших галузях; здійснення вивчення персоналу через тестування нових ідей та інноваційних підходів у сфері планування і адміністрування; діяльнісний характер підготовки: участь у конференціях, дебатах, індивідуальній та командній роботі, навчальних поїздках. Інтенсивність взаємодії в групі протягом певного періоду сприяє формуванню спільної ідентичності та приналежності до світової організації (мережі) навчання протягом усього життя.

Програма поглибленої підготовки пропонує загальний блок, що складається з модулів, які приділяють увагу сучасним проблемам, і новим цілям освіти, а також діагностиці сфери освіти, використання моделей симуляції і систем інформації. Всі стажери, наприклад, потребують вироблення спільної думки щодо демографічних змін та глобалізації; потребують вивчення економічних технологій (наприклад, фінансового аналізу). Одночасно при цьому надається все більшого значення формуванню компетенцій щодо формування політики, концепцій, програм і управління проектами, їм необхідно навчитися взаємодіяти з різноманітними напрямами внутрішньої діяльності і зовнішніми партнерами, у зв'язку з чим важливими видаються удосконалення технології переговорів, методології зборів і нарад.

Модулі програми спрямовані на удосконалення здатності стажиста здійснювати аналіз стратегії і програми розвитку освіти та опановувати різними методами планування і управління. За результатами навчання видається сертифікат, у якому детально зазначається інформація про педагогічну практичну діяльність стажиста, в якій він взяв участь під час навчання за програмою. Міжнародний диплом з планування та управління освіти присуджується учасникам, які успішно завершили вивчення модулів і захистили дипломну роботу.

Короткострокова програма підготовки стажистів. Більш гнучкою є короткострокова програма, що адресується кандидатам, які через свої професійні обов'язки не можуть брати участь в програмі поглибленої підготовки. З 1990 р Програма підготовки стажистів приймає щороку від 25 до 30 учасників, у якій беруть участь чиновники міністерств освіти і різних служб планування у сфері освітньої діяльності. Навчання здійснюється за модульною підготовкою, після закінчення якої стажери можуть ефективно виконувати професійну діяльність з планування, реалізації і організації підготовки персоналу з управління освітою

Майстер-класи і спеціальні курси. Потреби в підготовці в галузі планування та управління зростають. Пропозиції кваліфікованих фахівців на національних рівнях є недостатньою, оскільки обмежена кількість країн, де розроблена і реалізується системна політика з розвитку людських ресурсів в галузі планування та управління освіти. ІЕР організовує майстер-класи і спеціальні курси, мета яких сприяти розвитку здібностей потенційних управлінців. Курси та майстер класи тривалістю до 4-х тижнів організовуються на національних та місцевих рівнях. Перевагою таких курсів є те, що підготовка фахівців у сферах здійснюється з врахуванням проблем і умов регіону.

Майстер-класи і курси терміном до тижня для спеціальних груп (наприклад, для фахівців кадрових служб) організовуються з метою удосконалення та розвитку технічних компетенцій в сфері планування і управління.

У 2016 році ІЕР пропонує програму для додаткової освіти вчителів шкіл, що спрямована на формування компетентностей щодо раціонального управління людськими ресурсами та управлінської діяльності в сфері середньої школи [16]. Метою курсу є удосконалення знань і навичок в розробці концепцій і підходів до управління педагогічним колективом, зокрема на рівні середньої освіти; застосування методів планування підвищення кваліфікації; діагностика ефективності професійної діяльності вчителів; моніторинг інструментів управління, забезпечення менеджменту в середній школі. Учасниками таких програм є фахівці в галузі управління людськими ресурсами, підготовки планів і стратегій з розвитку освіти; спеціалізовані тренери і дослідники в сфері управління освітою.

Віртуальний інститут. Як альтернатива традиційному навчанню створено «Віртуальний інститут». Результати програми: використання та управління різними дистанційними курсами через Інтернет та інші медіазасоби; розвиток здібностей за допомогою дистанційних курсів і щорічного форуму в Інтернет; створення електронної мережі колишніх стажерів в ІЕР.

Місія Міжнародного інституту планування освіти ЮНЕСКО полягає в розвитку можливостей країн-членів ЮНЕСКО здійснювати проектування розвитку системи освіти і реалізовувати його в підготовці кадрів. Функція

IEP - розробити підходи у визначенні цілей освіти, фінансового забезпечення, аналізу статистичних даних та наукових результатів для розробки освітньої політики, мобілізації фондів, структурування коштів для реалізації проектів, спрямування їх на управління розвитком освіти з урахуванням перешкод і викликів сучасного суспільства.

Вивчення документів міжнародних організацій з проблем менеджменту освіти засвідчило, що проблема планування в освіті є важливою. У вересні 2015 року в рамках 70-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН у Нью-Йорку відбувся Саміт ООН для прийняття Порядку денного в галузі сталого розвитку на період до 2030 року [13]. Проблематика Саміту охоплювала всі аспекти соціально-економічного розвитку, конкурентоспроможності країн, екологічної та енергетичної безпеки, глобального партнерства для розвитку, а обсяг грунтовної підготовчої роботи не мав прецедентів в історії. Перед країнами членами-ООН постали нові завдання адаптації визначених на глобальному рівні цілей та їх моніторингу. Серед 17 стратегічних цілей однією з провідних є ціль четверта «Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж життя для всіх». Для європейських країн з перехідною економікою наголошено на таких проблемних сферах: переорієнтування систем освіти на потреби ринкової економіки і відкритого суспільства; боротьба з бідністю шляхом підвищення справедливості системи освіти; фінансування стійкості, якості та справедливості системи освіти [10, с. 45]; ефективне використання інформаційних ресурсів [10, с. 62]; перегляд порядку управління освітньою системою і її підзвітності [10, с. 77]; забезпечення здобуття знання і навичок, необхідних для сприяння сталого розвитку через навчання з прав людини, гендерної рівності, пропаганди культури миру та ненасильства, громадянства світу й усвідомлення цінності культурного різноманіття і вкладу культури в сталий розвиток; створення й удосконалення функціонування навчальних закладів, що враховують інтереси дітей, особливі потреби інвалідів і гендерні аспекти та забезпечують вільне від насильства і соціальних бар'єрів й ефективне навчальне середовище.

Важливо підкреслити, що стратегія сталого розвитку в Україні на 2016-2030 роки спрямована на: набуття якісної освіти, що закладає основу для конкурентоспроможності на ринку праці, отримання належного доходу і розвитку особистості; на вирішення проблеми першого працевлаштування, швидкого «старіння» знань, у зв'язку з чим постає необхідність неодноразового підвищення кваліфікації та/або зміни професії.

Щоб керівник освітньої установи мав вплив на розвиток системи освіти, необхідно розпочати процес створення більш ефективної міжнародної мережі спілкування в асоціаціях на основі загальних моральних цінностях і принципах, серед яких: управління школою - це основний елемент поліпшення якості освіти, особлива сфера діяльності, що відрізняється від викладання, тому вимагає спеціальних компетенцій; функції директора вимагають певного статусу, членство у професійних об'єднаннях, якісну первинну і післядипломну підготовку; концентрації зусилля на міжнародному рівні з метою професійного розвитку, збагачення професійних компетенцій; забезпечення міжнародними асоціаціями керівників освітніх організацій й установ зв'язку з міжнародними організаціями з розвитку освіти.

Наприклад, в Міжнародній Асоціації директорів франкомовних шкіл шкільних навчальних закладів (AFIDES) (Association Francophone Internationale des Directeurs d'Etablissements Scolaires) [14] визначені наступні цілі діяльності: залучення нових членів до обміну педагогічним досвідом та професійної відповідальності; сприяння організації освітньої діяльності, спрямованої на розвиток; розвиток розуміння переваг професійної управлінської підготовки на міжнародному рівні. З метою розвитку професійних компетенцій директорів, членів Асоціації, пропонується збільшити міжнародну мережу обміну інформацією, різні засоби комунікації, зокрема журнал «Обміни», використовувати нові технології для розвитку партнерства, організовувати віртуальні форуми і реальні міжнародні зустрічі, конференції. Фахівці AFIDES розробили зміст програми підвищення кваліфікації директорів, спрямованої на формування необхідних управлінських компетенцій. Мета асоціації − створити міжнародну мережу викладачів в системі безперервної освіти директорів. Директор, займаючи важливу стратегічну позицію в системі освіти, сприяє міжнародному співробітництву в освіті у вирішенні таких сучасних проблем, як боротьба зі СНІДом, гендерної нерівності, формування культури миру, захист прав людини, розвиток демократії і т.д. Міжнародні Асоціації з національними секціями сприяють встановленню партнерства в освіті.

Для сучасної європейської школи, як уже зазначалося, характерні інтеграційні процеси, які, зокрема, реалізуються через різноманітні проекти.

1. Проект «Середня освіта для Європи» Мета його показати можливості середньої школи в підготовці молодих людей до навчання, професійної діяльності, мобільності, дозвілля в новій демократичній Європі.

2. Проект по співпраці у галузі культури «Освіта, спрямована на виховання демократичної громадянськості». Мета його − переосмислення значення активної демократії і статусу громадянина в контексті глобалізаційних змін, об'єднання Європи і технологічного прогресу.

3. Проект «Сучасна мовна політика в багатомовній і мультикультурній Європі». Мета − орієнтація на розвиток нового підходу до вивчення мов, в основі якого диверсифікація.

4. Проект «Демократія, права людини і меншості: освітній і культурний аспекти», включає три головні теми: різноманіття культурних традицій в демократичному суспільстві; права меншин в галузі освіти і культури, а також зміцнення соціальної згуртованості в суспільстві; історія, пам'ять, спадщина.

Для розвитку управління особливе значення мав проект Ради Європи «Середня освіта для Європи» (1990-1996 рр.). Ідея проекту зародилася в період змін в ідеології Ради Європи у зв'язку з радикальними

соціально-політичними реформами в країнах Центральної та Східної Європи. Інтерес представляли результати проекту щодо формулювання спільних цілей середньої освіти для систем освіти європейських країн: дати молодим людям знання, вміння, сформувати відносини, які необхідні їм в умовах «викликів» європейського суспільства; підготувати молодь до професійної, вищої освіти, мобільності, до роботи і повсякденного життя в толерантній, демократичній, полілінгвістичній і полікультурній Європі; сприяти усвідомленню молодими людьми їх загальної культурної спадщини та їх спільної відповідальності як європейських громадян; вводити інструменти, що дозволяють школам досягти цих цілей, зокрема, створювати педагогічний матеріал по європейському виміру, структури, що сприяють більш тісним зв'язкам між школами різних країн [2, с. 132]. Рекомендації щодо оцінки проекту «Середня освіта для Європи» засвідчують зміни у підходах до управління освітою (базовою освітньою одиницею вже є не клас, а вся школа з її оточенням. Таким чином, викладання, навчання й життя шкільної громади має бути організовано навколо мультидисциплінарної команди - учителі, адміністративний персонал, інспектори, бібліотекарі, психолог, радник; незалежність для розвитку власної освітньої стратегії в оточенні, що їй допомагає і її підтримує відповідно до її фінансового стану і результатів) [12]; оригінальність методів і результатів (симпозіуми, семінари, вивчення практики, робота експертів; створення педагогічних і дидактичних засобів; сучасну і привабливу форму публікацій; об'єднання різних дійових осіб - від міністрів до вчителів з різних країн; зв'язок з іншими організаціями та проектами (з проектом ЄС Коменіус, з проектом Votec OCDE, Unevoc Юнеско) [2, с.133].

Перераховані особливості проекту ще раз підкреслюють привабливість міжнародних проектів і правомірність розгляду їх як однієї з форм підвищення кваліфікації педагогів, підготовки та удосконалення професійної готовності керівників освітніх організацій і установ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Сучасний розвиток суспільства вимагає вдосконалення системи професійної та післядипломної освіти педагогічних і науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство. Вивчення досвіду європейських країн, міжнародних урядових та неурядових організацій у сфері розвитку людських ресурсів та професійного удосконалення керівних кадрів, зокрема у галузі освіти, спрямоване на забезпечення оптимізації органів управління освітою, професійного підходу під час здійснення добору та призначення керівників навчальних закладів, органів управління освітою.

Перспективи подальших досліджень повинні бути орієнтовані на вивчення моделей професійної компетенції менеджера освіти як основи конкурентоспроможності освітньої галузі, розвитку ключових компетенцій у підготовці менеджера освіти на початку XXI століття.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Австрія і Україна в структурі європейських освітніх стратегій: проблеми взаємодії / В. Андрущенко // Австрія й Україна у контексті європейської інтеграції й співробітництва [Збірник наукових праць]. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 160 с.
2. Бражник Е.И. Становление и развитие интеграционных процессов в европейском образовании: дисс... докт. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Бражник Евгения Ивановна; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. - СПб, 2002. – 354 с.
3. Геєць В.М. Інноваційні перспективи України: монографія / В.М. Геєць, В.П. Семиноженко. – Харків: Константа, 2006. – 272 с.
4. Державне управління у сфері освіти / авт. кол. : Н. Г. Протасова, С. В. Крисюк, Т. О. Лукіна та ін. ; за заг. ред. Н. Г. Протасової. – К. : НАДУ, 2012. – 60 с.
5. Стратегічний освітньо-проривний менеджмент / В. В. Волков, В. П. Корнійчук, К. Д. Хом'як. - К. : [б. и.], 2007. - 56 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
7. Лиферов А.П. Культурологическая составляющая интернационализации мирового образования / А. П. Лиферов. – Рязань : Изд-во РГПУ, 1996. – 31 с.
8. Ничкало Н. Г. Учитель в образовательном пространстве : международный и украинский опыт / Н. Г. Ничкало // Педагогическое образование в государствах–учасниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практика : сб. науч. статей Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 25-26 октября 2012 г. – СПб., 2012. – Ч. 1. – С. 42 – 57.
9. Ничкало Н. Г. Educational space of the teaching profession / Н. Г. Ничкало // Креативна педагогіка. – 2013. – Вип. 7. – С. 29 – 35.
10. Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития. Всемирный Банк, 2000. – 183 с. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://ecsocman.hse.ru/text/19209336/,
11. Про засади внутрішної і зовнішньої політики: Закон України № 2411-VI від 01 липня 2010 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon 1.rada .gov
12. Рекомендація NR (99) 2 Комітету міністрів Ради Європи «Про середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_738

13. Цілі сталого розвитку 2016-2030 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku#]
14. Association Francophone Internationale des Directeurs d'Etablissements Scolaires [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.acronymfinder.com
15. IEP [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.IIEP.unesco.org/en/institute/history
16. Secondary teacher management Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.iiep.unesco.org/en/secondary-teacher-management.
17. UNESCO. Planification et gestion du developpent de l'education. – Paris, 1991. − 130 p.

В статье проведен анализ проблемы профессионального усовершенствования руководителей учреждений образования в деятельности международных организаций. Проанализирован опыт международного сотрудничества в подготовке руководителей учебных заведений, деятельность международных центров подготовки менеджеров образования по планированию и выработке методологии в образовании, организации консультаций по вопросам подготовки руководителей в европейских странах, работа над учебными программами и публикациями по повышению квалификации педагогического и управленческого персонала. Исследована деятельность Международного института планирования образования ЮНЕСКО и программ. Выявлены программы углубленной подготовки; программа стажеров; мастер-классы и специальные курсы; семинары и форумы по образовательной политике; программы комплексной подготовки.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, менеджмент образования образовательное учреждение, руководитель, международные организации, управления образованием.*

The experience of international cooperation in the training of school leaders have been analysed, as well as the activities of international training centers of managers in education for planning and development of educational methodology, the organisation of council for the issues of educational managers in Central and Eastern Europe, the work on the curricula and publications concerning the in-service education of pedagogical and administrative staff. The activity of the International Institute for Education Planning UNESCO and its programmes have been studied. The profound training programs; the program of trainees; masterclasses and special courses; seminars and forums on education policy; comprehensive training programs have been detected. It has been noted that the profound training program IIEP aimed to stimulate research for comparing perspectives of the organization, financing and development of education between countries; to analyze, as an instrument, the issues, trends and evolution of strategic changes in education; to teach the participants the methods and technique of planning, management and "top performance" of educational systems; to prepare the members for leadership in the planning and implementation of plans, curricula and educational projects. The program for further education of school teachers aimed at building competencies for efficient human resource management, focusing on problems of management activities in the sphere of secondary school and will allow participants to develop their knowledge and skills in the following areas: development of concepts and approaches to the management of teachers, especially at secondary education; application of methods for planning in-service training; the diagnostics of teachers' professional activity efficiency; monitoring of management tools, provision of management in secondary school. The emphasis have been laid on the Millennium Goals for the period till 2030 to provide a comprehensive and equitable quality of education as well as to encourage life-long learning opportunities for all.

It has been deduced that the study of the European countries experience, international governmental and non-governmental organizations in the field of human resources and professional development Leadership in Education aimed at the provision of educational management optimization, professional approach to selection and appointment of heads of educational institutions, educational authorities management.

Key words: *professional training, educational management, educational institution, head, international organizations, educational authorities management.*

РОЗДІЛ VI

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37.01

Алмашій Іван Іванович,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

В статті розглядаються соціальні мережі як засіб формування екологічної культури молоді. Вказано на те, що соціальні мережі є важливим засобом екологічно спрямованої комунікації, який ще не до кінця освоєний і має великий виховний потенціал. Висвітлено широкий набір форм і методів екологічної комунікації в мережі, які спрямовані на більш динамічний вплив на свідомість і поведінку молоді у порівнянні з іншими засобами масової інформації. Окреслено шляхи екологоспрямовані комунікації в мережі, які потрібно вдосконалити і розвивати, щоб освітньо-виховний потенціал виховних інституцій міг відповідати вимогам і настроям цільової аудиторій, пропонуючи нові комунікаційні рішення і способи зворотного зв'язку. Проблема використання інтернет ресурсу потребує педагогічного дослідження з позицій підвищення ефективності виховання із застосуванням веб-сайтів, тобто досягнення бажаного психолого-педагогічного впливу на особистість та максимально можливих результатів комп'ютеризованого навчання.

Ключові слова: *молодь, соціальні мережі, екологічні комунікації, екологічна культура.*

Постановка проблеми. Екологічна культура особистості формується під впливом низки чинників: освітньо-виховним впливом виховних інституцій, медійного дискурсу та безпосередньо у процесі громадської діяльності людини. Екологічна свідомість як ототожнення самого себе зі природним середовищем не тільки усвідомлення формального зв'язку в форматі «людина-природа», а й відчуття солідарності з природою, що виникає на основі спільних цінностей та досвіду природовідповідного стилю життя.

Існування соціальних мереж екологічного спрямування забезпечують її учасники , тобто «друзі» мережі, з метою вирішення окремих завдань. Одним головних з яких є завдання з виховною метою, яке пов'язано із засвоєнням соціокультурного досвіду, співіснування з природним середовищем, а саме - засвоєння природовідповідного стилю життєдіяльності. Якщо виходити із розуміння соціокультурного інституту, то в контексті виховних дій соціальні мережі в цілому лише активно досліджуються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання освітніх соціальних спільнот педагогами розглянуто у роботах Малицької І. Д., Остапенко М. А., Іванюк І. В., Литвинової С. Г. та ін. Можливості впровадження соціальних мереж у освітньо-виховний процес з метою надання освітніх послуг висвітлено зарубіжними та вітчизняними дослідниками: Думанський Н. О., Голощук Р. О., Гуревич Р. С., Івашньової С. В., Кадемія М. Ю., Клименко О. А., Ломакін Д. С., Патаракін Е. Д., Фещенко А. В.

Мета статті - розглянути виховний потенціал соціальних мереж у формуванні екологічної культури молоді.

Результати дослідження. Екологічна культури особистості, як і будь-яка культура, формується в комунікативному середовищі і спирається на систему точок ідентичності, що дозволяє людині, перебуваючи у суспільному просторі, відмежовувати «добро» від «зла», самоствердуватися у своїй екологосвідомій позиції. Світові практики залучення участі молоді до екологічних проектів через соціальні мережіпродемонстрували, що віртуальний комунікативний простір є одним із сприятливих середовищ формування екологосвідомої позиції і має потужний виховний потенціал, який може бути успішно використаний для зміцнення природовідповідної життєвої позиції – впровадженні масштабних (революційних) змін у освітньо-виховному процесі [2, 3].

Починаючи працювати в соціальних мережах екологічного спрямування, потрібно чітко уявити свої цілі і завдання. Тільки сплановані завдання, конкретні цілі та строки роблять виховний процес ефективним.

Основні етапи формування стратегії просування в соціальних мережах екологічної культури молоді:

І. Визначаємо цільову аудиторію. Перш ніж просувати екологічно спрямовану ідею, потрібно систематизувати «образ» молодіжної аудиторії. Чим детальніше можна визначити «образ» потенційного користувача, тим краще.

Для визначення цільової аудиторії необхідно враховувати такі характеристики:

– місце проживання потенційних користувачів;

– соціальні показники цільової аудиторії. Сюди входять такі характеристики, як стать і вік, освіта, сімейний стан;

– інтереси. Чим можуть цікавитися ваші потенційні користувачі, які мають різні інтереси, хоббі і т.д. Вся ця інформація необхідна для того, щоб найбільш точно організувати оприлюднення екологічної ідеї. Наприклад, «просування» молодіжного екстремального спортивного екотуризму не доречно пропонувати молоді, що не відповідає за віковим показником. Отже, дослідження особливостей вікової категорії допоможе швидше знайти своїх користувачів мережі.

ІІ. Визначення головних завдання просування. Всі дії, які здійснюються у просуванні, повинні

ґрунтуватися на ключових завданнях вихідної ідеї. Інакше представлення екологічної ідеї на сторінці соціальної мережі перетвориться на порожні спільноти і «застиглі» блоги. Які в свою чергу є показником того, що не сформовані і чітко не поставлені головні завдання і цілі проекту, а керівники таких спільнот просто не знають, що і як їм потрібно робити. Часто вони просто створили спільноту своєї ідеї «для галочки», а розвивати і підтримувати його і в планах не було. Але який сенс в цій дії? Кожна екологоспрямована дія повинна мати під собою певну мету з певним результатом у формуванні екологічної культури особистості.

Формування екологічної культури всіх верств населення, що передбачає [4]:

– виховання розуміння сучасних екологічних проблем держави й світу, усвідомлення їх важливості, актуальності і універсальності, (зв'язку локальних з регіональними і глобальними);

– відродження кращих традицій українського народу у взаємовідносинах з довкіллям, виховання любові до рідної природи;

– формування усвідомлення безперспективності технократичної ідеї розвитку й необхідності заміни її на екологічну, яка базується на розумінні єдності всього живого й неживого в складно-організованій глобальній системі гармонійного співіснування й розвитку;

– формування розуміння необхідності узгодження стратегії природи і стратегії людини на основі ідеї універсальності природних зв'язків та самообмеженості, подолання споживацького ставлення до природи;

– розвиток особистої відповідальності за стан довкілля на місцевому регіональному, національному і глобальному рівнях, вміння прогнозувати особисту діяльність і діяльність інших людей та колективів;

– розвиток умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки; виховання глибокої поваги до власного здоров'я та вироблення навичок його збереження.

III. Вибираємо майданчики, на яких сконцентровані потенційні користувачі соціальних мереж. Цільова аудиторія визначена, тепер потрібно знайти місця її найбільшого скупчення, а саме цілі сервіси - Facebook , Вконтакті і т.д., так і спільноти всередині цих сайтів, блоги, форуми.

Зробити це можна за допомогою вивчення статистики спільнот соціальних мереж, яка дасть інформацію про особливості користувачів, наприклад, якої статі, віку та про інші показники. Крім цього, також буде корисним аналіз обговорюваних тем у спільнотах, аналіз портрета типового користувача соціальної мережі, а також використання спеціального функціоналу (вводимо параметри цільової аудиторії і отримуємо дані про те, скільки зареєстрованих користувачів їм відповідають).

Соціальні мережі Facebook та ВКонтакті надають можливість реалізувати синхронне та асинхронне спілкування між користувачами.

Більшість соціальних мереж орієнтовані на різну цільову аудиторію – молодь шкільного та студентського віку (ВКонтакті), студентську аудиторію (Facebook), користувачів трохи старшого віку (Одноклассники), наукову спільноту (SciWorld) та ін. [1].

За даними опитування, кількість користувачів відомих соціальних мереж, які хоча б один раз відвідували екологоспрямовані «сторінки» або розміщували на «стіні» екологічні фотографії чи брали участь у конкурсах на екологічну тематику, обговорювали чи коментували у відсотковому представленні розділились:

- Facebook (58 %);
- Вконтакте (45 %);
- Одноклассники (46 %);
- Twitter (38 %);
- Інші соціальні мережі (39 %).

IV. Визначаємо особливості поведінки цільової аудиторії. Оскільки користувачів можна розділити на три поведінкові категорії: пасивні спостерігачі, учасники обговорень та генератори контенту. Тому для визначення стратегії просування важливо визначити, в якій з цих категорій ваших потенційних куористувачів найбільше. Для генераторів контенту важливо створити кілька еколого спрямованих спільнот, грамотно оформити їх та надати можливість користувачам висловитися - далі вони самі будуть вести блоги, створювати теми дискусій та інше. Учасники обговорень рідко самі створюють нові теми дискусій, але із задоволенням приєднуються до вже існуючих. У цьому випадку ваше завдання - надати їм ці обговорення. І нарешті, пасивні спостерігачі . Вони не створюють обговорення і майже ніколи не висловлюються у вже наявних дискусіях, однак вони бачать і сприймають інформацію, яка надається про екологічну ідею.

Учасники обговорень (особливості їх стильового розпізнавання)

Генератори контенту (особливості їх стильового розпізнавання)

Пасивні (особливості їх стильового розпізнавання)

Особливості роботи з трьома категоріями.

V. Розробляємо контентну стратегію. Контентна стратегія включає в себе вибір таких елементів:

- головної тематики публікацій;
- частота публікацій;
- стилістики публікацій;
- часу публікацій ;
- кількості публікацій, які є відносно нейтральними.

Всі ці параметри необхідно планувати у відповідності з потребами та інтересами вашої аудиторії. І не варто забувати про те , що в різних соціальних сервісах необхідно по-різному вибудовувати контентну стратегію.

VI. Визначення показників ефективності.Це необхідно для того, щоб розуміти, наскільки ефективною є виховна дія, і наскільки виконуються поставлені завдання. Система таких показників повинна бути визначена заздалегідь, а вибір тих чи інших метрик залежить від цілей і завдань формування виховних завдань. Серед таких критеріїв - активність, охоплення аудиторії, кількість коментарів, «лайки» і т.д. Але

головним параметром ефективності може бути динаміка позитивних зрушень у прояві екологовідповідної поведінки.

VII. Ресурси.Говорячи про просування в соціальних мережах, ресурси зазвичай використовуються такі:

– ресурси часу (час, який витрачається на просування екологічної ідеї);

– ресурси інформаційних матеріалів та методичного забезпечення прикладного характеру для підтримки веб-середовища.

VIII. Календарне планування.Будь-яке виховне завдання повинно мати точний термін реалізації. На цьому побудована вся виховна мета. У календарний план потрібно заносити час старту і проведення всіх заходів, розклад публікацій статей і постів , а також вимір по головним показникам вихованості.

IX. Оцінка ефективності і корекція.Націлює на те, що виховна дія буде постійно оптимізуватись і вносити деяке коректування. Кожне джерело вимагає ретельного аналізу. Після закінчення певного періоду, потрібно порівнювати конверсію користувачів соціальних мереж, блогів, пошукових систем.

Як приклад, розроблений екологоспрямований сайт, який інтегрований в основні соціальні мережі (Facebook, Вконтакті в т. д.). Виховна мета якого це розвиток усвідомлення членами соціуму екологічних проблем, мотивація у сприянні очищення зовнішнього середовища в цілому. Також мається на меті мотивувати людей у спонуканні їх до позитивного вчинку в рамках екології.

Потенційні відвідувачі сайту, який знаходить за адресою: msa.com.ua є молодь, яка не байдужа до екології Закарпатського краю.

Основні компоненти проекту MSA:

– Реєстація. При реєстрації на сайті користувачі вказують інформацію про себе, яку вони вважають за необхідну.

– Після реєстрації для них відкривається ціла низка різного функціоналу та можливостей. По-перше, однією з найважливіших функцій є можливість додавання нових матеріалів користувачів на сайт. Тобто, вони зможуть обмінюватися своїми поглядами з іншими користувачами.

– Потім на основі прочитаного та переглянутого матеріалу поділитися враженнями та зробити висновки. По-друге, користувачі можуть викласти свої фото та відео на сайт, що надає додаткові переваги при обговоренні тих чи інших екологічних проблем Закарпаття. Ця платформа створена для того, щоб зацікавити молодь та розширити сферу впливу в рамках екологічних знань, становить достатньо складну проблему, яка звичайно вирішується великими колективами авторів, які спираються на міцну економічну підтримку і витрачають на таку роботу кілька місяців або років. Зрозуміло, що для звичайного вчителя, студента чи викладача такий шлях не є реальним.

Широка проблематика теми екології та її інтеграції в сферу інтернет-простору призвела до застосування глобальної мережі для популяризації даної теми. У випадку, коли інтернет-простір стає основною базою розвитку проекту, робота зосереджується над розробкою такого інструменту дії (в даному випадку мова йде про конкретну програму), який зможе вплинути на членів соціуму. У вузькому розумінні, вплив потрібно розуміти, як чинник зміни поглядів на екологічну сутність певного індивіда. Якщо говорити про широке розуміння, то йде мова про зміни менталітету великої групи людей. Звичайно, що не можна обмежуватися єдиним інструментом дії у вирішення такого глобального питання, як зміна ментальності нації, тому буде прикладена широка соціально-діагностична робота, спрямована на вивчення «антисоціальних» проявів у поглядах населення. Після визначення основних закономірностей прояву негативних тенденцій у певних соціальних групах, буде розроблений новий інструментарій соціального впливу в рамках корекції екологічних поглядів.

Отже, проект «Моя соціальна дія» (MSA) - це проект, створений з метою впливу на людей для вчинення ними суспільно корисних вчинків. Покращення свого оточення - ось основний постулат проекту. Кредо MSA зводиться до впливу на людину шляхом заохочення. Заохочення відіграє важливу роль у становленні та розвитку особистості. Воно сприяє посиленню виконання дій, спрямованих на досягнення певної мети. Сутність заохочення в проекті MSA зводиться до показу людиною власного суспільно корисного вчинку, за який вона отримує похвалу від інших людей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Більшість із розглянутих форм і методів формування екологічної культури молоді виходять за межі інтернет-простору. Таким чином, педагогічний процес не переноситься на соціальні мережі, а лише відкриває нові можливості застосування педагогічних інструментів. Саме в цьому і полягає першочергове завдання: навчити молодь не жити в соціальних мережах, а «ввібрати» найкращі надбання екологовідповідного стилю життя людства на сучасному етапі.

Список використаних джерел

1. Івашньова С. В. Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті / С. В. Івашньова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 15-17.

2. Сігетій І. П. Особливості застосування нових інформаційних технологій на уроках математики. / І. П. Сігетій, В. М. Петейчук // Освіта Закарпаття, 2006. №3. –С. 11-14.

3. Щелина Т. Т., Чудакова А. О. Использование возможностей социальных сетей в формировании установки на ведение здорового образа жизни / Т. Т. Щелина, А. О. Чудакова// Молодой ученый. — 2015. — №23.2. — С. 41-43.

4. Острів знань. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-148B3B2021C2C/list>. – Концепція екологічної освіти України. – Мова укр.

В статье рассматриваются социальные сети как средство формирования экологической культуры молодежи. Указано на то, что социальные сети являются важным средством экологически направленной коммуникации, которая еще не до конца освоена и имеет большой воспитательный потенциал. Освещеный широкий набор форм и методов экологической коммуникации в сети, направленных на более динамическое воздействие на сознание и поведение молодежи по сравнению с другими средствами массовой информации. Определены пути екологической направленой коммуникации в сети, которыю нужно усовершенствовать и развивать, чтобы образовательно-воспитательный потенциал воспитательных институтов мог отвечать требованиям и настроениям целевой аудитории, предлагая новые коммуникационные решения и способы обратной связи. Проблема использования интернет ресурса требует педагогического исследования с позиций повышения эффективности воспитания с применением веб-сайтов, достижения желаемого психолого-педагогического воздействия на личность и максимально возможных результатов компьютеризированного обучения.

Ключевые слова: *молодежь, социальные сети, экологические коммуникации, экологическая культура.*

The article is devoted to social networks as a means of ecological culture formation of the youth. It has been pointed out that social networks are an important means of environmentally focused communications that are not yet fully coped with and has great educational potential. A wide range of forms and methods of environmental network communication, aimed at a more dynamic effect on the consciousness and behavior of young people in comparison with other media have been illustrated. The ways of ecologically directed network communications that need to be improved and developed have been outlined, for the educative potential of educational institutions could meet the requirements and moods of target audiences, offering new ways of communication solutions and feedback. The problem of the usage of internet resources needs pedagogical investigation from the viewpoint of education effectiveness improvement with the help of websites, i.e. to reach desirable psychological and pedagogical influence on personality as well as maximum possible results of computerized education.

Keywords: *youth, social networks, environmentally focused communications, ecological culture.*

УДК 378.141.2:316.614

Березовская Лариса Ивановна,
кандидат психологических наук, доцент,
Греба Илдико Золтановна,
асистент, кафедра педагогики и психологии,
Закарпатский венгерский институт им. Ференца Ракоци II

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЁБЕ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассматриваются психологические подходы адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении. Рассматривается адаптация как процесс вхождения личности в новое для нее предметную и социальную среду. Представлен анализ психолого-педагогических подходов к понятию «адаптация». Раскрыто адаптацию как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и результат внутренних преобразований. Проанализировано адаптацию к учебной деятельности как процесс. Представлены виды адаптации студентов, критерии успешной адаптации к обучению в высшем учебном заведении. Выделены виды адаптированности.

Ключевые слова*: адаптация, виды адаптации, студенты, критерии успешной адаптации, высшее учебное заведение.*

Постановка проблемы. Проблема адаптации студентов к обучению в высших учебных заведениях есть особенно актуальной. Ведь вчерашний школьник, приходя в университет, чувствует неуверенность в дальнейших действиях, волнения перед новым опытом, приобретением нового социального статуса, привыканием к новым условиям и ритму жизни и обучения, выработкой новых умений и навыков, формированием новых личностных качеств как отдельного индивида, так и в роли члена нового социума (студенты, преподаватели, соседи в общежитии) и др.

Анализ последних исследований и публикаций. Решение вопроса адаптации студентов к обучению в вузе волнует целый ряд ученых. Проблему социально-психологических факторов адаптации студентов к обучению в вузе исследовали Т. В. Алексеева, А. П. Венгер, В. Гамов, А. Д. Гречишкина, Г. П. Левковская, Е. А. Резникова, О. Солодухова, Ф. Хайрулин, А. В. Фурман и др. Педагогические аспекты адаптации студентов рассматриваются в трудах В. С. Штифурак, В. С. Сорочинской и др. Трудности начального этапа обучения и факторы, влияющие на процесс адаптации, в своих работах раскрывают А. Д. Андреева, Ю. Бохонкова, С. А. Гапонова, В. Д. Острова, О. В. Прудская; В. П. Каземиренко и др. М. Виевский, Л. Красовская, А. А. Стягунова, Н. М. Дятленко, А. В. Марина, Л. Гармаш, Н. Коцур, Т. В. Буяльская, М. Д. Прыщак и др. делают акцент на важности адаптации первокурсников к обучению, ведь именно они испытывают резкое изменение многих аспектов своей жизни и считают, что успешность протекания процесса адаптации является залогом успешного дальнейшего функционирования в определенной структуре в определенном социуме.

Целью статьи является теоретический анализ психологических аспектов адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении.

Результаты исследования. Первый курс – это период социально-психологической адаптации. Процесс адаптации студентов первого курса проходит через приспособление к новой системе обучения, к смене режима труда и отдыха, к вхождению в новый коллектив.

Изучение специальной литературы показало различные дефиниции понятия «адаптация». Психологическая адаптация как один из ведущих способов и необходимое условие социализации личности [6]. Адаптация − это процесс приспособления индивидуальных и личностных качеств в жизни и деятельности человека в измененных условиях существования [13]; приспособление организма к новым условиям окружающей среды, что обеспечивает ему выживание и поддержание нормальной жизнедеятельности [1]; комплексный динамический процесс, обусловленный взаимодействием психологических, социальных и биологических факторов [3]; процесс эффективного взаимодействия организма со средой, который может осуществляться на биологическом, психологическом, социальном уровнях [8].

Таким образом, адаптация – это процесс вхождения личности в новую для нее предметную и социальную среду, становление ее как активно функционирующей части, объекта и субъекта отношений этой среды.

Термин «адаптация» используется, с одной стороны, для определения свойств человека, характеризует ее адаптивность к условиям среды и отражает уровень приспособляемости человека к нему. С другой стороны, адаптация выступает как процесс приспособления человека к меняющимся условиям среды. Здесь важно также учитывать взаимный характер адаптации человека и той среды, с которой он вступает в регулятивные адаптационные связи.

Во многих исследованиях адаптацию рассматривают, во-первых, как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; во-вторых, как результат внутренних преобразований, внешнего активного приспособления и самопреобразования индивида в новых условиях существования [1, 3, 11; 12; 13].

Учитывая вышеизложенное, термин «адаптация» уместно применить и при рассмотрении вопросов приспособления студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении. Ведь адаптация к учебной деятельности – это такой процесс, с помощью которого личность, с одной стороны, удовлетворяет личные требования и познавательные потребности относительно условий и ожидаемых результатов обучения. А с другой стороны, соответствует тем требованиям, которые предъявляет к ней структура, содержание и условия осуществления учебной деятельности, а также определенные социальные группы, с участием которых эта учебная деятельность происходит.

Для нашего исследования важными есть мнения ученых относительно адаптации студентов в высшие учебные заведения. Так, С.А. Ворожбит [4] считает, что адаптация к обучению в высшем учебном заведении является комплексным, динамичным процессом, что обусловлено взаимодействием субъективных и объективных социально-психологических, психических, психофизиологических и физиологических факторов. Н.А. Агаджанян, В.И. Слободчиков [2] отмечают, что адаптация к обучению в высшем учебном заведении является сложным многоаспектным включением студентов в новую систему требований и контроля, новый коллектив, а для некоторых случаях и новую социальную среду. М.И. Витковская и И.В. Троцук [4] выделяют отдельно адаптацию социальную и биологическую. Социальная адаптация понимается как приспособление индивида к группе, всего студенческого коллектива; принятие нормативно-правовых требований пребывания в высшем учебном заведении; осмысленное принятие норм морали и культуры; адаптация размещения в общежитии. Биологической адаптацией является адаптация организма к новым условиям (климатических, бытовых, санитарных), режима труда и сна, физических и нервных нагрузок; режим и качество питания. Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан отмечают, что адаптация студента это процесс приведения основных параметров его социальных и личностных характеристик в соответствии с состоянием динамического равновесия с новыми условиями вузовской среды как внешнего фактора относительно студента [7].

Анализ исследований проблемы адаптации к обучению в высшем учебном заведении позволяет выделить такие понятия как:

- профессиональная адаптация – процесс приобщения личности к профессии, который выражается в приобретении знаний, умений, навыков, необходимых для будущей профессии; приспособления к структуре высшей школы, общему содержанию и отдельным компонентам учебного процесса;

- дидактическая адаптация – приспособление студентов к новой для них системе обучения. Этот вид приспособление может проходить как относительно быстро, так и относительно медленно. Оперативная адаптация зависит, от тесной связи методов обучения между средней школой и вузом, от самостоятельности и творческого мышления, которые уже стали самостоятельными чертами личности, от полной ориентированности в профессии и устойчивого желания овладеть программой вуза;

- социально-психологическая – приспособление к группе, отношениям в семье, выработка личного стиля поведения [10].

Ученые выделяют целый ряд составляющих, входящих в процесс адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении. То есть адаптация студентов к новым условиям обучения является сложным многофакторным процессом, который предусматривает и повышение образовательного уровня, и умение устанавливать контакт с ровесниками и педагогами.

А.А. Стягунова выделяет следующие критерии

успешной адаптации студентов первого курса к обучению в условиях высшего учебного заведения:

– познавательный (дидактический) – соответствие учебных и профессиональных интересов; устойчивая потребность в знаниях с профессиональных дисциплин; наличие определенных знаний будущей профессиональной деятельности; сравнение предыдущего опыта общения с участниками группы, функционирование в предыдущем социуме с настоящим, с имеющейся системой ценностных ориентаций и установок;

– эмоциональный – устойчивое положительное и заинтересованное отношение к выбранной специальности; положительная оценка новой группы, принятие групповых норм, в результате чего происходит постепенная идентификация индивида с этой группой;

– деятельностный (или практический) – устойчивая потребность в деятельности, максимально приближенной к будущей профессии; активная позиция при овладении профессионально значимых дисциплин; принятие активного участия в жизни студенческого коллектива;

– волевой – уверенность как в преодолении трудностей, связанных с овладением профессиональной деятельностью, так и в решении проблемных ситуаций на социальном и бытовом уровнях [14].

Каждый студент адаптируется по-разному и мы согласны с мнением А.А. Налчаджян [11], и лимиты его адаптивных возможностей не безграничны. И для того, чтобы достичь состояния адаптированности, необходимо выбирать определенный вид поведения и определенные внутренние условия (развитость адаптивных механизмов, определенный общий уровень психической зрелости и т.д.). Адаптированность как результат процесса адаптации студентов к обучению в высшем учебном заведении может достигаться с разной динамикой, иметь разный исходный вид.

Выделяют следующие виды адаптированности: временная ситуативная адаптация, которая может легко перейти в состояние дезадаптованости в результате внутренних психических изменений (например, актуализации новых потребностей и установок) или изменений некоторых аспектов ситуации; стойкая ситуативная адаптация – долговременная адаптация в отдельных типовых ситуациях, в которых индивид оказывается достаточно часто; общая адаптация [11].

Поскольку начальный период обучения в высшем учебном заведении связан с социальными изменениями, «ломкой» предыдущих динамических стереотипов, стрессовыми ситуациями, высокой тревожностью и внутренним напряжением, то у студентов это может способствовать постепенному накоплению умственной, психологической усталости. Это все негативно отражается на общем самочувствии студента, ослабляет его познавательные психические качества, без оптимального состояния которых невозможна успешная учебная деятельность. [9]

Приспосабливаясь к условиям обучения, студент-первокурсник утверждается как личность, завоевывает определенный статус, интегрируется в студенческий коллектив и становится его полноценным членом. Однако у каждого студента-первокурсника процесс приспособления проходит по-разному, что влияет на уровень его адаптации к системе вузовского обучения, а следовательно, и на эффективность и результативность его учебной деятельности.

Психологическая адаптация студентов в вуз состоит из нескольких аспектов: психолого-педагогического, психофизиологического, личностного, социально-психологического, которые предусматривают трудности различного вида. Придя в стены вуза, абитуриент встречается с рядом трудностей. Так, ученые (Ю.А. Бохонкова, А.М. Мамедов, М. Виевская, Л. Красовская и др.) выделяют из них наиболее распространенные: переживания, связанные с переходным периодом от школьной до взрослой жизни; неопределенность мотивации выбора профессии; неготовность к самостоятельной жизни, налаживание быта; психологическая неготовность к ответственности за себя, свои поступки, принятие решений; отсутствуют или недостаточно развиты навыки самостоятельной работы; учебная нагрузка, что является значительной и неравномерной; неумение регулировать время, отведенное на обучение и отдых; отсутствие навыков самоконтроля, саморегуляции поведения и деятельности; неразвитые волевые качества студентов; несформированность мотивации учения в выбранной профессии.

Возникновение этих трудностей можно объяснить рядом особенностей: вхождением в новый коллектив с изменением социальной роли; увеличением физических и моральных нагрузок; изменением ритма жизни, привычек, некоторых ценностей; усилением ответственности за свои действия.

Признаками неуспешной адаптации первокурсников вузов являются: снижение работоспособности, усталость, сонливость, головная боль, доминирование подавленного настроения, возрастные уровне тревожности, заторможенность или, наоборот, гиперактивность, которая сопровождается нарушением дисциплины, пропусками занятий, отсутствием мотивации учебной деятельности.

Причиной трудностей для студента могут быть и новые условия жизни, первичная социализация в высшем учебном заведении. Вместе с присвоением статуса студента молодые люди сталкиваются с такими проблемами, как новая система обучения, взаимоотношения с одногруппниками и преподавателями, социально-бытовые условия, самостоятельную жизнь в городских условиях, недостаточные знания структур и принципов работы университета и возможность для самореализации в творчестве, науке, общественной жизни, спорте. Кроме этого, возникают противоречия и трудности в становлении самооценки, самосознания и формирования образа «Я» [1; 9].

В процессе адаптации первокурсников в группе создается не только система взаимоотношений, но и микрогруппы. В процессе становления студенческого коллектива среди микрогрупп выделяется лидирующая. Именно эта группа, ее направленность, сплоченность, моральные и система межличностных отношений в ней

создают тенденции развития всей группы.

Студенту-первокурснику любого высшего учебного заведения приходится знакомиться и общаться с новым коллективом. Процесс адаптации зависит от многих факторов, в том числе обстановки в группе, психологического климата, ситуаций взаимодействия с однокурсниками и педагогами, комфорта и безопасности во время занятий и тому подобное.

Каждый член группы участвует в установлении правил и норм поведения, в формировании характеристики определенной группы. У всех членов нового студенческого коллектива есть возможность проявить себя, завоевать авторитет и уважение одногруппников. Существует множество различных критериев проявления личности, в частности, поведение, поступки, стиль общения, творческие и профессиональные способности, что влияет на адаптацию.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проведенный анализ позволяет нам сделать определенные обобщения:

– адаптация **–** это процесс вхождения личности в новую для нее предметную и социальную среду, становление ее как активно функционирующей части, объекта и субъекта отношений этой среды;

– термин «адаптация» используется как для определения свойства человека, характеризует его адаптивность к условиям среды и отражает уровень приспособляемости человека к ней, так и для объяснения процесса приспособления человека к меняющимся условиям среды;

– адаптация **–** это постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и результат внутренних преобразований, внешнего активного приспособления и самопреобразования индивида в новых условиях существования;

– адаптация к учебной деятельности – это процесс, посредством которого личность, с одной стороны, удовлетворяет личные требования и познавательные потребности относительно условий и ожидаемых результатов обучения, а с другой стороны, соответствует тем требованиям, которые предъявляет к ней структура, содержание и условия осуществления учебной деятельности, а также определенные социальные группы, с участием которых эта учебная деятельность происходит;

Дальнейшие наши исследования мы видим в эмпирическом изучении особенностей прохождения процесса адаптации студентов первого курса, а также в определении средств психологической помощи студентам в процессе их адаптации к условиям высшего учебного заведения.

Список использованных источников

1. Агаджанян Н.А. Проблемы адаптации и учение о здоровье : учеб. пособие РУДН / Н.А. Агаджанян. – М. : Просвещение, 2006. – 284 с.
2. Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: ИЦ «Наука», 2011. – Вып. 3. – 110 с.
3. Березовин Н.А. Адаптация студентов к жизнедеятельности вуза: психолого-педагогические аспекты / Н.А. Березовин. – Минск, 2001. – С. 11.
4. Ворожбит С. Проблеми загальної та навчальної адаптації студентів. // Соціальна психологія, 2007. – № 4, – С. 87 – 96.
5. Выготский Л.С. Психология : учеб. пособие / Л.С. Выготский. – М.: Апрель Пресс; М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.– 1007 с.
6. Гришанов Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л.К. Гришанов, В.Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе : Сб. научн, трудов. – Кишинев: изд-во Кишин. госуд. ун-та, 1990 – С. 3-17
7. Дружинин В. Психология : учеб. для гуманитарных вузов / В. Дружинин. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
8. Кричфалушій М. Деякі труднощі психологічного характеру адаптації студентів-першокурсників до нових умов навчання у вищому навчальному закладі / М. Кричфалушій, С. Макарчук. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://esnuir.eenu.edu.ua/
9. Ляхова І. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників / І. Ляхова, О. Учитель. // Рідна школа. – 2001. – №1. – С. 61-63.
10. *Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности*: формы, механизмы и стратегии. / *А.А. Налчаджян.* – Ереван, Изд-во АН АрмССР,. 1988. – 263 с.
11. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов**.** – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
12. Сиомичев А. В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения у вузе / А. В. Сиомичев. – Л., 1987. – С. 23.
13. Стягунова О.О. Адаптація студентів першого курсу до навчання в умовах педагогічного внз як початок формування професійної самосвідомості / О.О. Стягунова. // Збірник наукових праць: Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія, 2006, Вип. № 12, Ч.2 – http://www.nbuv.gov.ua/ old_jrn/Soc_Gum/pspo/2006_12_2 /doc_pdf/Styagunova_st.pdf

У статті розглядається психологічні підходи адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. Розглядається адаптація як процес входження особистості в нове для неї предметне та соціальне середовище. Представлено аналіз психолого-педагогічних підходів до поняття «адаптація». Розкрито адаптацію як

постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища та результат внутрішніх перетворень. Проаналізовано адаптацію до навчальної діяльності як процес. Представлено види адаптації студентів, критерії успішної адаптації до навчання у вищому навчальному закладі. Виокремлено види адаптованості.

***Ключові слова**: адаптація, види адаптації, студенти, критерії успішної адаптації, вищий навчальний заклад.*

In this article, psychological approaches to the study of students at the higher educational institution is considered. The object of the article is realization of theoretical analysis of psychological aspects of the adaptation of students to studying at the higher educational institution.

It is represented the adaptation as the process of personality intromission into new material and social environment, its formation as actively functioning part, object and subject of these environment relations.

It is also represented the analysis of psychological and pedagogical approaches to the term "adaptation", which is used, as to definition person quality, which characterizes its adaptability to the environment conditions and represents the level of person's adaptation to the environment conditions, so for explaining the process of person's adaptation to the changing environment conditions.

It is revealed the adaptation as the constant process of the active individual adjustment to the social environment conditions and the result of the inner transformations, outer active adjustment and self-transformations of the individual in new existence conditions;

It is analyzed the adaptation to educational activity as the process, by which person, from the one side, satisfies personal claims and cognitive needs in conditions and expected results of studying, and, from the other side, conforms to the claims which structure, content and conditions of the studying activity put it in, and also some social groups which provide this studying activity.

The types of adaptation of the students are represented to the studying at the higher educational institution: professional adaptation, didactic adaptation and social-psychological adaptation. The criteria of successful adaptation of the fist-year students to the studying at the higher educational institution are defined as follows: cognitive (didactic), emotional, active and volitional. Types of adaptability are marked out: temporary situational adaptability, sustainable situational adaptability and general adaptability.

The conducted analysis can serve as the foundation for studying the process of adaptation of the first-year students, and in the definition of means of psychological help for the students in the process of their adaptation to the conditions of the higher educational institution.

***Key words:** adaptation, types of adaptation, students, criteria of successful adaptation, higher educational institution.*

УДК 371.134

Бойко Андріана Тиберіївна,
кандидат педагогічних наук, директор,
НВК «ДНЗ –ЗОШ І ступеня - гімназія», м. Мукачево
Соломка Едуард Тиберійович,
кандидат психологічних наук, доцент,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ Й АДАПТАЦІЯ МОЛОДИХ ВЧИТЕЛІВ

В статті розглядаються деякі аспекти професійної підготовленості молодих учителів до професійно-педагогічної діяльності.

Відмітимо деякі принципові, на наш погляд, обставини:

1. Слід підходити до підготовленості учителів розв'язувати педагогічні задачі, виходячи з того, що і практичний досвід, і теоретичний аналіз свідчать про неефективність використання з цією метою стандартизованих тестових методик.

2. У запропонованому підході безпосередня спрямованість на виявлення і оцінку особистісних якостей молодих учителів відсутня; останні оцінюються у знятому вигляді, але не стільки в плані словесних конструкцій, скільки через їх /адекватне або неадекватне/ конкретно-дійове вираження, включаючи і ціннісні орієнтації, афектно-особистісні прояви у стилі педагогічного спілкування .

3. Повинен існувати виражений коригуючий характер, коли діагностика певних труднощів і суперечностей процесу професійного становлення молодих учителів є необхідною передумовою для проведення відповідної корекційної роботи.

***Ключові слова:** адаптація, професійне самовизначення, професійне становлення, професійна підготовленість, професійно-педагогічна діяльність, розв'язання молодим учителем педагогічних задач.*

Постановка проблеми. Сучасні проблеми реформування освітнього простору держави значною мірою зумовлені якістю підготовки і професійної діяльності вчителів як однієї з найважливіших ланок у логічному ланцюгу навчально-виховного процесу.

Перші ж самостійні кроки молодих учителів -

учорашніх студентів, виявляють, що реальна практика професійної діяльності багато у чому відрізняється від практики навчальної, а професійна підготовленість - річ набагато складніша, ніж хороші оцінки у дипломі. Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків. Зовнішнє протиріччя цього етапу проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодим учителем.

Що слід вказати передусім у цьому зв'язку? Змінюється об'єктивний статус молодого вчителя у системі його стосунків з іншими людьми. Основним видом діяльності студента була навчальна діяльність, і навіть педагогічна практика мала для нього передусім зміст навчальної діяльності. Все стає зовсім по-іншому, коли мова йде про молодого вчителя. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність учнів, тобто стає суб'єктом нової для нього, професійно-педагогічної діяльності. Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб молодий учитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, з колегами, з керівництвом школи, адаптуватися тощо. При цьому принциповим є те, що вчитель не має права бути початківцем: будучи суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, він змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність - відповідальність не лише за себе, але й за інших, за своїх вихованців.

Така зміна основного виду діяльності завжди супроводжується ломкою узвичаєних стереотипів і уявлень. Поширеною серед керівників шкіл /і серед самих молодих учителів/ є думка про те, що труднощі у випускників педвузу зумовлені передусім відсутністю у них тих чи інших практичних умінь і навичок /не вміє провести бесіду, написати характеристику, заповнити класний журнал тощо/. Звичайно, у цьому є певний сенс, але думається, що справжні причини труднощів лежать глибше - у необхідності пошуку для себе адекватної лінії поведінки в ролі педагога, в осмисленні сутності та змісту педагогічних явищ і фактів.

Без відповіді на останні, принципові, методологічні по своїй суті запитання молодий учитель вимушений діяти методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших педагогів. У результаті його педагогічні дії часто носять ситуативний характер, що, в свою чергу, нерідко призводить до того, що початківець важко адаптується, починає оперувати у своїй практичній діяльності лише вузьким набором перевірених на власному досвіді педагогічних методів та комунікативних навичок.

Аналіз публікацій та досліджень, в яких започатковано розв'язання проблеми професійного становлення вчителя, є предметом дослідження Б. Г. Ананьєва, О. І. Бондарчук, Н. Ю. Волянюк, Е. Ф. Зеєра, Р. А. Зобова, Л. М. Карамушки, Є. О. Климова, Н. Л. Коломінського, Н. В. Кузьміної, К. М. Левітана, С. Д. Максименка, Л. М. Мітіної, В. А. Семиченко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєвої та ін.

Мета статті полягає в розкритті основних специфічних чинників соціально-психологічного характеру, які впливають на процес професійного самовизначення й адаптації молодих учителів.

Результати дослідження. Серед нагальних проблем професійно-педагогічної діяльності вчителя-початківця чи не найважливішими є проблеми адаптації до нового соціального середовища, яким є школа з її педагогічним та учнівським колективом. Різноманітні психологічні взаємозв'язки і переходи, і, зокрема, специфічність діяльності молодого вчителя якраз і полягає в тому, що вона будується за типом спілкування, тобто взаємодії та комунікації насамперед у системі " вчитель-учні", адже комунікативний бік професійно-педагогічної діяльності є базовою засадою фахової діяльності .

Звичайно, таке спілкування не носить симетричного характеру. Вчитель є не лише учасником, але й, передусім, є організатором такої взаємодії; він визначає цілі, зміст і форми спілкування. Тобто мова йде про керування з боку вчителя міжособовою взаємодією у системі "Я і учні" у педагогічному процесі. Важливо підкреслити ще одну обставину. Ефективне розв'язання тих завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови якісної професійної адаптації вчителя початківця до шкільної діяльності, що є запорукою його подальшого професійного самовизначення.

Дуже важливим є пристосування на особистісному й професійному рівнях молодого вчителя до процесу (само) управління - продуктивного, рефлексивного – управління, яке полягає у тому, що вчитель має поставити себе й учня у позицію активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальній системі колективної роботи. Слід розвивати можливості у себе та в учнів до самоуправління /саморегуляції, самоорганізації та самоконтролю/ власною діяльністю; організовувати процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії діалогу з учнями.

Звичайно, без успішної адаптації до освітнього простору школи у початківця-педагога нічого не вийде.

Відповідно до поширеної концепції (Н. В. Кузьміна, В. О. Кан-Калик, М. Д. Нікандров, В. О. Сластьонін та інші) ми будемо розглядати професійно-педагогічну діяльність як неперервний процес розв'язання молодим учителем нескінченного ряду педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети - формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки.

Дана проблематика вивчається нами крізь призму головної тематичної лінії – дослідження адаптації та професійного самовизначення молодих учителів.

У роботах згадуваних авторів детально аналізується проблема самовизначення особистості як розв'язання молодим учителем педагогічних задач. Відмічається, зокрема, що педагогічна задача виникає кожний раз тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: залучити їх до певного знання, сформувати уміння, навички або трансформувати одну систему знань, умінь і навичок неправильно сформовану в іншу. Підкреслюється багатозначний характер

розв'язання педагогічних задач. Якщо ж педагогічна ситуація однозначна, тобто не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею. Педагогічна задача, пише, наприклад, Н.В.Кузьміна, виникає ще й тоді, коли вчитель-початківець сам визначає міру вдалості чи не вдалості власного професійного адаптування до реалій шкільного навчально-виховного процесу.

Як показує теоретичний аналіз наукової літератури (2; 4; 5; 7; 8; 9; 12; 14 та ін.), професійно-педагогічній діяльності притаманні такі характеристики, як конкретність, ситуативність, цілісність, що вимагає від вчителя не лише оволодіння певними науково-теоретичними знаннями, але й використання останніх у педагогічній практиці, творчого осмислення, трансформації у конструктивно-методичні схеми прийняття педагогічних рішень. Тому про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити, передусім, з того, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних задач.

У рамках такого підходу оцінка ефективності професійного становлення молодого вчителя пов'язується з виділенням певних видів професійно-педагогічної діяльності, які знаходять своє відображення у відповідних типах педагогічних задач. Відмітимо, що на доцільність використання педагогічних задач для забезпечення оперативного зворотнього зв'язку у процесі підготовки вчителів неодноразово вказувалося у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі (1; 2; 3; 4; 10; 13 та інші).

Відповідно до виділених вище етапів розв'язання педагогічної задачі можна умовно виділити такі якісно своєрідні аспекти професійно-педагогічної діяльності, оцінку яких доцільно проводити окремо:

1. *Аналіз* /вивчення і характеристика на основі наявних психолого-педагогічних знань особистості окремого учня, дитячого колективу, навчально-виховного процесу, умов педагогічної діяльності.

2. *Планування* постановка цілей, проектування і конструювання змісту, засобів, форм і методів педагогічної діяльності.

3. *Здійснення* реалізація наміченої педагогічної діяльності, тобто педагогічної взаємодії.

4. *Самоаналіз* педагогічна рефлексія, спрямована на вдосконалення своєї діяльності, на професійне самовиховання.

Про освоєння педагогічного аналізу початківцями можна судити по успішності виконання ними завдань на аналіз педагогічних фактів та явищ розв'язання аналітичних задач. Професійно необхідний мінімум таких завдань складе: визначення характеру педагогічної ситуацій; визначенням завдань педагогічної взаємодії та її загальної (перспективної) мети; виділення факторів, що впливають на педагогічну взаємодію; оцінка здійснюваних учителем дій та їх наслідків; співвіднесення своїх спостережень і висновків з наявними психолого-педагогічними знаннями. По суті, мова йде про освоєння цілісного бачення реального педагогічного процесу.

Про освоєння планування можна судити по успішному виконанню молодими вчителями таких завдань: визначення загальної мети і конкретних завдань педагогічної взаємодії; проектування його способів та прогнозування можливих труднощів; проектування варіантів педагогічної взаємодії. Відмітимо, що необхідною умовою успішного розв'язання таких задач є ефективний попередній педагогічний аналіз умов, в яких буде здійснюватися майбутня педагогічна взаємодія, а здійснюватися таке планування може як на основі аналізу умов, представлених у попередньо зафіксованому вигляді, так і на основі спостережень за безпосередньо здійснюваною педагогічною діяльністю.

Про освоєння стану здійснення можна судити по успішному виконанню завдань на реалізацію педагогічної взаємодії як у змодельованих, так і в реальних умовах педагогічної діяльності. Передумовою для цього є успішний аналіз та планування педагогічної взаємодії. Це суттєво покращить процес особистісної та професійної адаптації до школи й колективу.

У ході самоаналізу молоді вчителі мають зіставляти заплановані та реально здійснені дії, оцінювати їх педагогічну доцільність, співставляти педагогічну ситуацію з іншими (подібними та відмінними), виясняти фактори, які впливали на досягнення мети, намічати і оцінювати інші, потенційно можливі варіанти здійснення педагогічної взаємодії, робити конструктивні висновки для професійного самовиховання та подальшої педагогічної діяльності.

Відмітимо деякі принципові, на наш погляд, обставини:

1. Слід підходити до підготовленості учителів розв'язувати педагогічні задачі, виходячи з того, що і практичний досвід, і теоретичний аналіз свідчать про неефективність використання з цією метою стандартизованих тестових методик. До аналогічних висновків приходять і зарубіжні вчені, пропонуючи пошук способів оцінки діяльності вчителя, основаних на експертних судженнях з конкретними орієнтирами, які б задавалися певним шкільним округом та вузом, що займається підготовкою вчителів .

В основі запропонованого підходу лежить змістовна, якісна оцінка результативності професійного становлення молодих учителів за заданими параметрами; формалізація результатів такої оцінки з метою їх подальшої математичної обробки носить в принципі другорядний характер.

2. У запропонованому підході безпосередня спрямованість на виявлення і оцінку особистісних якостей молодих учителів відсутня; останні оцінюються у знятому вигляді, але не стільки в плані словесних конструкцій, скільки через їх адекватне або неадекватне конкретно-дійове вираження, включаючи і ціннісні орієнтації, афектно-особистісні прояви у стилі педагогічного спілкування .

3. Повинен існувати виражений коригуючий характер, коли діагностика певних труднощів і суперечностей процесу професійного становлення молодих учителів є необхідною передумовою для проведення відповідної корекційної роботи.

У рамках описаного підходу оцінка підготовленості молодих учителів до розв'язання

педагогічних задач повинно здійснюватися на основі узагальнення експертних суджень. У ролі експертів виступали адміністрація школи, працівники методкабінетів. Результати оцінки виражалися у балах; числові значення відповідали розробленій градації рівнів підготовленості молодих учителів. Останнім відповідно приписувалися кількісні значення: 0 - нульовий; 1 - низький; 2 - середній; 3 - високий.

Нульовий рівень - дії вчителя не мають необхідного обгрунтування або основуються на помилкових висновках з попереднього педагогічного аналізу; педагогічна діяльність у цілому не задовольняє вимог, що витікають із принципів навчання та виховання; дії вчителя, його поведінка у цілому неусвідомлені.

Низький рівень - дії молодого вчителя обгрунтовані лише частково, допускаються значні помилки у висновках з попереднього педагогічного аналізу, педагогічна діяльність лише частково задовільняє вимоги принципів навчання та виховання; дії та поведінка усвідомлені лише частково, із значними упущеннями в усвідомленні цілей, співвідношенні запланованих та одержаних результатів тощо.

Середній рівень - дії молодого вчителя в цілому обгрунтовані результатами попереднього педагогічного аналізу; педагогічна діяльність у цілому відповідає вимогам принципів навчання та виховання; дії та поведінка у цілому усвідомлені; намічена діяльність виконується своєчасно або з несуттєвими відхиленнями від термінів; проявляється значна міра самостійності.

Високий рівень - дії молодого вчителя повністю обгрунтовані результами попереднього педагогічного аналізу; діяльність повністю відповідає вимогам принципів навчання та виховання; дії повністю усвідомлені включаючи співвідношення поставлених цілей і реальних результатів, критичну оцінку власної поведінки тощо; дії повністю усвідомлені; проявляється високий рівень самостійності: намічена діяльність виконується своєчасно.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Докорінні соціально-політичні зміни, актуалізація питань державотворення і духовного відродження нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на чільне місце проблеми підготовки вчителів до продуктивної професійної діяльності в сучасних умовах. Особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення молодих учителів, коли вчорашні випускники педагогічних навчальних закладів стають суб'єктами нової для них діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив нам прийти до висновку, що про адаптацію, ефективність проходження вчителями-початківцями етапу професійного становлення з достатньою повнотою можна судити за сформованістю їх уміння розв'язувати педагогічні задачі та розвинутості комунікативної компетентності.

Вважаємо, що перспективами подальших досліджень мають бути проблеми адаптації та професійного самовизначення молодих учителів і вони потребують емпіричного вивчення на рівні констатуючого експерименту.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г. М. Андреева - М.: Московский университет. 1980.- 416 с.
2. Балаев А. А. Активные методы обучения - М.: Профиздат 1986.- 95с.
3. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект - М.: Педагогика., 1990. - 184с.
4. Бодалев А. А. Личность и общение./ А. А. Бодалев - М.: Наука, 1983 .-271 с.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию.- М,: Московский университет, 1976.- 150с.
6. Гергей И.Т., Машбиц Е.И. К характеристике модели решения педагогических задач // Вопросы психологии.- 1973.- №6.- С.51-59.
7. Грехнев В.С. Культура педагогического общения./ В.С. Грехнев - М.: Просвещение, 1990.-142с.
8. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя.- М.: Просвещение, 1985.-143с.
9. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учитедя .- Л.: ЛГУ, 1967.- 183 с.
10. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии.- 1986.- № 2 .- С.2 1-30.
11. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение .-М.: Знание, 1979.- 48 с.
12. Леонтьев АН, Деятшшность. Сознание. Личностъ.- М.:Политиздат, 1975.-304 с.
13. Максименко С.Д. Психологічна організащя умов розвитку оуб'єкта учння./ С. Д. Максименко - К.: Просвіта.-1996.- 254 с.
14. Максименко С.Д. Психологія в соціальній і педагогічній практиці./ С. Д. Максименко- К.,1997.-245 с.

В статье рассматриваются некоторые аспекты профессиональной подготовленности молодых учителей к профессионально-педагогической деятельности.

Отметим некоторые принципиальные, на наш взгляд, обстоятельства:

1. Следует подходить к подготовленности учителей решать педагогические задачи, исходя из того, что и практический опыт и теоретический анализ свидетельствуют о неэффективности использования с этой целью стандартизированных тестовых методик.

2. В предложенном подходе непосредственная направленность на последние оцениваются в снятом виде, но не столько в плане словесных конструкций, сколько из-за их / адекватное или неадекватное / конкретно-действенное выражение, включая и ценностные ориентации, аффективно-личностные проявления в стиле педагогического общения.

3. Должен существовать выраженный корректирующий характер, когда диагностика определенных

трудностей и противоречий процесса профессионального становления молодых учителей является необходимым условием для проведения соответствующей коррекционной работы.

Ключевые слова:*адаптация, профессиональное самоопределение, профессиональное становление, профессиональная подготовленность, профессионально-педагогическая деятельность, решение молодым учителем педагогических задач.*

The article discusses some aspects of professional training of young teachers for vocational and educational activities.

During the introspection young teachers have to compare planned and actually taken steps to assess their pedagogical appropriateness, correlate teaching situation with other / similar and different / interpret the factors that affect the achievement of the objective, outline and evaluate other potential options for implementation of educational interaction, make constructive conclusions for professional self and further educational activities.

It is worth noting some fundamental, in our opinion, circumstances:

1. Pedagogical training of teachers should involve readiness to solve pedagogical problems, based on the fact that practical experience and theoretical analysis indicate inefficient use for this purpose standardized test methods. Similar conclusions come and foreign scientists search for ways to make evaluation of teachers based on expert judgments with specific benchmarks that were set to a specific school district and university, dealing with teacher training.

2. The introduced approach focuses on the identification and assessment of personal qualities of young teachers absent; last assessed in shoot video, but not so much in terms of verbal structures, but because of their / adequate or inadequate / concrete expression of actors, including values, affective and personal displays in the style of pedagogical communication.

3. The displayed corrective character should exist, when diagnosis of certain difficulties and contradictions of the process of professional development of young teachers is a prerequisite for appropriate remedial work.

Key words: *adaptation, professional self-determination,professional development, professional training,professional andeducational activities,youngteacher, solvingeducational problems.*

УДК 159.922

Карандашев Юрий Николаевич ,
доктор психологических наук, профессор,
Университет им. Яна Кохановского в Кельцах, Польша.

ИСТОКИ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ В ТРАКТАТЕ «О ДУШЕ» АРИСТОТЕЛЯ

Психология всегда заявляла себя наукой, берущей свое начало от Аристотеля. Однако идея происхождения, центральная для «Трактата о душе», современной психологией опускается, заменяясь мало обязывающим философским принципом развития. Поэтому цель данной статьи – показать, как выглядит идея происхождения в «Трактате о душе» и какой формальный аппарат ее описывает. Результаты анализа позволяют взглянуть на структуру современной психологии под иным, эволюционным углом зрения, пока еще чуждым для психологии.

Ключевые слова*: идея происхождения, Аристотель, «Трактат о душе»*

Историческая справка. Свое начало современная психология ведет от древнегреческих мыслителей. Ее развитие начинается анимизмом – мифологическим представлением о духах, которые ведут нас по жизни, а когда последняя заканчивается, покидают наши тела. Развитие психологии продолжается гиллозоизмом – представлением о всеобщей одушевленности мира, которое сменяет предшествующее мифологическое сознание. Идеи гиллозоизма получили свое развитие в трудах Гераклита и Демокрита, которые уже вполне осознанно ставили проблемы психологии и решали их. Так, например, Демокрит выделял две ступени познавательного процесса: ощущение и мышление. Следует упомянуть также учение Гиппократа о темпераментах, который перенес представление о стихиях, как способе организации внешнего мира, внутрь человека, что позволило ему создать одну из первых типологий.

Естественно-научная направленность понимания психики нашла свое отражение в трудах Алкмеона, который назвал мозг человека органом души, что было принято также и Гиппократом, рассматривавшим мозг как большую железу. Поисками разумного начала в окружающем мира занимался и Анаксагор, который считал, что оно присуще всему окружающему, но в разной степени. Поздней появились софисты, т.е. учителя мудрости, а за ними и Сократ со знаменитым тезисом «Познай самого себя». Его ученик Платон своими трудами поднял своего учителя на пьедестал науки и в своем учении о царстве идей значительно продвинул вперед существовавшие до него представления о душе.

Отдавая дань великому наследию перечисленных мыслителей, следует однако отдельно остановиться на заслугах Аристотеля. Недолго оставаясь учеником Платона, молодой Аристотель создал свою научную школу и потом настолько преуспел в развитии науки, что мы до сих пор считаем его отцом психологии. Впрочем, отцом его считают и представители других наук. Отказавшись от мысли Платона о параллельности физических тел и безтелесных идей, Аристотель объединяет эти два мира, рассматривая *душу как способ организации живого тела*. Собственно, с этой идеи и начинается психологическая наука.

Схема развития. Основным источником в наследии Аристотеля, на который ссылаются историки психологии, является знаменитый трактат «О душе» (Аристотель. О душе / Сочинения в 4-х томах. Том 1. Москва: «Мысль», 1975, с. 369-448. – Здесь и далее все ссылки будут даваться на этот источник). Однако целью предлагаемого ниже анализа является не весь трактат (работ, ему посвященных, в литературе более чем достаточно), а те отдельные, зачастую очень большие, его части, в которых раскрывается схема развития, предлагаемая Аристотелем. Нам представляется, что эта сторона трактата освещалась в литературе по истории психологии фрагментарно, без должного анализа основных ее положений. Поэтому нашей целью в данном тексте является, с одной стороны, формальный анализ аристотелевой схемы развития и, с другой – реконструкция фило- и онтогенетической типологии форм жизни (а соответственно, души и психики), как ее понимал автор трактата «О душе».

Вводное утверждение Аристотеля: «Думается, что познание души много способствует познанию всякой истины, особенно же познанию природы. Ведь душа есть как бы начало живых существ» [с. 371] – не оставляет сомнений в том, что он понимал, за решение какой задачи взялся. Вопрос о позиции, которую он занимает, приступая к решению данной задачи, также очевиден: «… состояния души неотделимы от природной материи живых существ» [с. 374]. И наконец, метод, которым он намеревается решать эту задачу, – сравнительный: «Итак, отправляясь в своем рассмотрении от исходной точки, мы утверждаем, что одушевленное отличается от неодушевленного наличием жизни [с. 396]. Собственно, это и есть отправная точка его анализа: *есть жизнь – есть душа, нет жизни – нет души*. Иначе говоря, душа начинает им рассматриваться на том нижнем предельном уровне, ниже которого говорить о ней уже не имеет смысла.

Вводя предлагаемую им схему развития, Аристотель пишет:

«… в последующем всегда содержится в возможности предшествующее» [с. 400].

Чтобы сделать эту мысль более прозрачной, обозначим рассматриваемый объект буквой А, а его состояния индексом i при этом А. Тогда получим ряд вида: …, A_{i-1}, A_i, A_{i+1}, … . Каждый элемент A_i этого ряда выступает как последующий по отношению к A_{i-1}, который, в свою очередь, является предыдущим по отношению к нему. Аналогично, каждый элемент A_i выступает как предыдущий по отношению к A_{i+1}, который, в свою очередь, является последующим по отношению к нему.

Мысль Аристотеля, выраженная в приведенной цитате, состоит в утверждении, что каждое A_i содержит в себе A_{i-1}. Аналогично, A_{i+1} содержит в себе A_i. Отсюда следует, что A_{i+1} содержит в себе также и A_{i-1}. Обобщая же, можно утверждать, что A_i содержит в себе каждое из A_{i-n}, где n означает удаленность определенного прошлого состояния А от настоящего его состояния и принимает значения 1, 2, … i. Заменяя «содержит в себе» на формальное отношение включения, схему Аристотеля можно представить следующим образом: …< A_{i-1} < A_i < A_{i+1} <… . Очевидно, данная последовательность относится к порядковой шкале, где критерием упорядочивания элементов множества всех А выступает отношение включения.

Развертывая далее формальную сторону аристотелевой схемы развития, поставим задачу выразить A_{i+1} через A_i. Для этого введем ΔA_{i+1} такое, что $A_{i+1} = A_i * \Delta A_{i+1}$. Распространяя этот принцип на i, получаем: $A_i = A_{i-1} * \Delta A_i$, а распространяя его на i-1, имеем: $A_{i-1} = A_{i-2} * \Delta A_{i-1}$. Получив новую последовательность …, ΔA_{i-1}, ΔA_i ΔA_{i+1}, … – являющуюся рядом изменений, фактически заменяем исходную последовательность на ряд ..., …$*\Delta A_{i-1}$, …$*\Delta A_{i-1} * \Delta A_i$, …$*\Delta A_{i-1} * \Delta A_i * \Delta A_{i+1}$, … – в котором общий член имеет вид:

$$A_i = \prod_{j=0}^{i} \Delta A_j$$

Тогда элемент A_{i+1} зависит от элемента A_i следующим образом:

$$A_{i+1} = A_i * \Delta A_{i+1}$$

При этом возникает вопрос о нулевом элементе последовательности …, A_{i-1}, A_i, A_{i+1}, … , т.е. A_0. Чтобы произведение $A_0 * \Delta A_1 = A_1$ имело смысл, т.е. в A_1 было только содержание ΔA_1, а A_0 никакого содержания не несло – элемент A_0 должен быть принят за единицу I. И тогда получается $A_1 = A_0 * \Delta A_1 = I * \Delta A_1 = \Delta A_1$. Напоминаем, речь идет здесь только о формальной стороне рассматриваемой схемы развития.

Данная интерпретация исходного положения Аристотеля:

«… в последующем всегда содержится в возможности предшествующее» [с. 400].

позволяет трактовать его также и в обратную сторону, а именно, что предшествующее является основой последующего, что элемент A_i является основой возникновения элемента A_{i+1}. Непосредственной же причиной превращения первого элемента во второй является ΔA_{i+1}. Отсюда вытекает, что элемент A_{i+1} является результатом действия двух составляющих: предшествующего элемента A_i и последующего изменения ΔA_{i+1}.

Предложенная формализация показывает, как происходит развитие, т.е. как из предшествующего состояния возникает последующее. Однако она не отражает тот факт, что предшествующий элемент продолжает существовать рядом с последующим. Вместе с тем, Аристотель прямо об этом пишет: «Растениям присуща только растительная способность, другим существам – и эта способность, и способность ощущения» [с. 399]. – Иначе говоря, должно иметь накопление, аккумуляция предыдущих элементов.

Множество элементов, существующих в момент времени i, обозначим символом B_i и представим условно в виде суммы A_0, A_1, … A_i:

$$B_i = \sum_{j=0}^{i} A_j$$

Тогда множество элементов B_{i+1} будет зависеть от суммы элементов B_i следующим образом:

$$\boldsymbol{B_{i+1} = B_i + A_{i+1}}.$$

В результате мы получили формальное описание схемы развития, лежащее в основе трактата «О душе». Понятно, что с содержательной точки зрения оно является выхолощенным. Однако очевидно, что без данной схемы развития все конкретное содержание трактата теряет бóльшую долю своей научной ценности.

С содержательной точки зрения аристотелева схема развития допускает двойную интерпретацию. Принимая элементы A_0, A_1, A_2 и A_3 за соответственно неодушевленный, растительный, животный и человеческий миры, мы получаем системы B_0, B_1, B_2 и B_3, которые понимаются соответственно как неодушевленный мир, неодушевленный и растительный миры, неодушевленный, растительный и животный миры и, наконец, неодушевленный, растительный, животный и человеческий миры. Данная интерпретация предполагает, что когда-то система мира состояла только из неодушевленных объектов, потом преобразовалась в систему, состоящую из неодушевленных объектов и растений, потом превратилась в систему, состоящую из неодушевленных объектов, растений и животных, а уж затем дополнилась миром людей. Отсюда следует, что данная интепретация носит филогенетический характер, а потому принадлежит более к эволюционной биологии, чем к психологии.

Принимая же элементы A_0, A_1, A_2 и A_3 за соответственно свойства (способности – в терминологии Аристотеля), отличающие неодушевленные, растительные, животные и человеческие объекты, мы получаем системы B_0, B_1, B_2 и B_3, которые понимаются соответственно как наборы свойств, характеризующие соответственно неодушевленные, растительные, животные и, наконец, человеческие объекты. Данная интерпретация предполагает, что неодушевленные объекты не обладают свойствами, позволяющими считать их живыми, т.е. одушевленными, а потому $B_0=A_0=I$. При этом не следует думать, что любой неодушевленный объект может быть основой возникновения растительного объекта, т.е. в силу его отрицательного определения A_0 автоматически приравнивается единице I. Далее, рассматриваемая интерпретация предполагает, что растительный объект обладает, с одной стороны, свойством материальности (термин Аристотеля), а с другой, растительной способностью, т.е. свойством роста, к которому Аристотель относит способности воспроизведения и питания. Затем эта интерпретация предполагает, что животный объект обладает, с одной стороны, свойством материальности, с другой, растительной способностью и, с третьей, животной способностью (первичное осязание, связанное с желаниями и стремлениями, а также чувства – по Аристотелю). И наконец, данная интерпретация предполагает, что человеческий объект обладает, с одной стороны, свойством материальности, с другой, растительной способностью, с третьей, животной способностью и, с четвертой, человеческой способностью (размышление, познание, ум и др. – по Аристотелю). Отсюда следует, что данная интепретация носит онтогенетический характер, а потому принадлежит более к сравнительной психологии развития, чем к биологии.

Трактат «О душе» ориентирован, конечно, более на сравнительную психологию развития. Однако его основные положения были использованы как биологией (первая интерпретация), так и психологией (вторая интерпретация). Более того, думается, что эти два вида интерпретации являются не столько противоположными, сколько взаимно дополняющими.

Типология души. Как было показано выше, аристотелева схема развития носит аккумулятивный, накопительный характер. Все, возникающее на предыдущем этапе развития, передается на последующий этап развития. И хотя Аристотель прямо не пишет о том, что растения превращаются в животных, а последние – в человека, мыслью об эволюции, и вытекающего из нее представления о филогенезе, проникнута типология души, начинающаяся от души растения, переходящая к душе животного и завершающаяся душой человека. Таким образом, идея происхождения, представленная отношением включения, связывающим души растений, животных и человека, лежит в основе аристотелевой схемы развития.

Свою типологию души Аристотель строит на основе рассмотренной выше формальной схемы развития. «С относящимся к душе дело обстоит почти также, как с фигурами, вот в каком еще смысле. А именно: и у фигур, и у одушевленных существ в последующем всегда содержится в возможности предшествующее, например: в четырехугольнике – треугольник, в способности ощущения – растительная способность. Поэтому надлежит относительно каждого существа исследовать, какая у него душа, например: какова душа у растения, человека, животного. Далее нужно рассмотреть, почему имеется такая последовательность» [с. 400].

Отсюда видно, что типология Аристотеля носит одновременно фило- и онтогенетический характер. В ней выделяются три формы жизни: растительная, животная и человеческая. Основываясь на данной типологии и свойствах, определяющих каждую конкретную форму жизни (и соответственно, души), Аристотель проецирует их далее на онтогенез развития. В этом качестве названные формы жизни, с присущими им свойствами, становятся уже структурными элементами определенных типов души.

И поскольку типология души опирается на рассмотренную выше схему развития, Аристотель начинает ее построение с понятия жизни. «Итак, отправляясь в своем рассмотрении от исходной точки, мы утверждаем, что одушевленное отличается от неодушевленного наличием жизни» [с. 396]. То есть снова, *душа есть там, где есть жизнь*, а соответственно, ее нет там, где нет жизни. Из этого следует необходимость определения жизни в ее простейшей форме. И тогда из этого определения будет вытекать определение простейшей формы души.

Первым типом души, т.е. A_1, являющейся начальной формой жизни, Аристотель называет растения, т.е. растительный мир. «Таким образом, нужно прежде всего поговорить о пище и воспроизведении. Ведь растительная душа присуща и другим, [а не только растениям], она первая и самая общая способность души, благодаря ей жизнь присуща всем живым существам. Ее дело – воспроизведение и питание» [с. 401]. – Поэтому мы с полным основанием можем интерпретировать элемент A_1 в схеме Аристотеля как мир растений, основными функциями которого являются воспроизведение и питание. Более простых форм жизни во времена Аристотеля было не известно, а потому, согласно его взглядам, элемент A_0, предшествующий растительному миру, является миром неодушевленным, т.е. лишенным жизни, а соответственно, и души как ее основного свойства.

Правда, современная биология выделяет еще три царства (термин из систематики жизни), предшествующие царству растений. Речь идет о царстве вирусов, царстве клеточных и царстве грибов. Царству вирусов никакие другие формы жизни не предшествует, да и само это царство считается жизнью эпизодической (если есть питательная среда – вирус размножается, т.е. живет, а нет среды – пребывает в состоянии забвения). Царство клеточных использует, скажем так, генетические разработки царства вирусов и благодаря клетке, как постоянно действующей питательной среде, в которой находится вирусный механизм наследственности, ведет жизнь уже не эпизодическую, а постоянную, не прекращающуюся. Что до царства грибов, то оно отличается от царства клеточных тем, что здесь клетки уже объединились и образуют ткани органов, взаимодействующих между собой и составляющих организм. Переход же к царству растений основывается на автотрофном механизме синтеза органических веществ из неорганических.

Таким образом, выделяя в качестве характеристик растительного мира функции воспроизведения и питания, Аристотель был не то, что далек от истины, а напротив, даже очень близок. Царство вирусов является первым уровнем, на котором возникает функция воспроизведения себе подобных. Царство клеточных является первым уровнем, на котором возникает функция питания. Что до царства растений, то здесь даже у современной биологии нет полной ясности. Однако к Аристотелю это уже не имеет прямого отношения.

Вторым типом души, т.е. A_2, является, по Аристотелю, мир животных. «Таким образом, благодаря этому началу (растительному – Ю.К.) жизнь присуща живым существам, но животное впервые появляется благодаря ощущению; в самом деле, и такое существо, которое не движется и не меняет места, но обладает ощущением, мы называем животным, а не только говорим, что оно живет» [с. 397]. И далее: «Из чувств всем животным присуще прежде всего осязание. Подобно тому как способность к питанию возможна отдельно от осязания и всякого [другого] чувства, так и осязание возможно отдельно от других чувств» [с. 397].

И еще: «Все животные обладают по крайней мере одним чувством – осязанием. А кому присуще ощущение, тому присуще также испытывать и удовольствие и печаль, и приятное и тягостное, а кому все это присуще, тому присуще и желание: ведь желание есть стремление к приятному. Далее, животные имеют ощущение, вызываемое пищей: именно осязание есть такое ощущение. В самом деле, все животные питаются чем-то сухим и влажным, теплым и холодным, а все это воспринимается посредством осязания. Другие ощущаемые свойства воспринимаются осязанием привходящим образом: ведь ни звук, ни цвет, ни запах ничего не прибавляют к питанию. Что касается вкуса, то оно одно из осязательных ощущений. Голод и жажда – это желания, а именно: голод – желание сухого и теплого, жажда – холодного и влажного, вкус же есть как бы приправа к ним. Все это требует // выяснения в дальнейшем, теперь же ограничимся утверждением, что животным, обладающим чувством осязания, присуще также стремление» [с. 399-400].

Таким образом, Аристотель напрямую выводит желания и стремления (иначе говоря, потребности и мотивы) из питания (состояний голода, жажды и др.), связывая их одновременно с первичным осязанием и ощущением, которые отличаются от вторичных ощущений, напрямую с питанием не связанных (звук, цвет, запах). Современная психология назвала бы эти первичные осязание и ощущение раздражением – в том его значении, как оно используется в физиологии. Поэтому второй, животный тип души, рассматриваемый Аристотелем, можно было бы разделить еще на два типа.

Первый относился бы к отражению внутренней среды организма, откуда, собственно, и проистекают раздражение и связанная с ним феноменология эмоционально-мотивационной сферы. Второй тип относился бы к отражению внешней среды, т.е. был бы отражением ориентировочной активности организма – в значении ощущения, как его понимает современная психология. Возможность такого деления мира животных по уровням Аристотель предвидел уже тогда. «Далее, одним животным присущи все способности, другим лишь некоторые, иным – только одна (а это и составляет видовое отличие у животных). … То же самое и с чувствами. Одни животные обладают всеми чувствами, другие – некоторыми, третьи имеют только одно, самое необходимое – осязание» [с. 398].

Еще более подчеркивая эти различия, Аристотель пишет: «В самом деле, без растительной способности не может быть способности ощущения. Между тем у растений растительная способность существует отдельно от способности ощущения. В свою очередь без способности осязания не может быть никакого другого чувства, осязание же бывает и без других чувств» [с. 400]. – Таким образом, «осязание», с одной стороны, стоит *над*, т.е. основывается на «растительной способности», а, с другой, находится *под*, т.е. является основой «других чувств», существуя вполне самостоятельно.

В качестве этих «других чувств» выступают у Аристотеля ощущения в привычном для современной

психологии значении этого слова, т.е. не связанные напрямую с «осязанием» в значении раздражения. «Относительно любого чувства необходимо вообще признать, что оно есть то, что способно воспринимать формы ощущаемого без его материи, подобно тому как воск принимает отпечаток перстня без железа или золота. Воск принимает золотой или медный отпечаток, но не поскольку это золото или медь. Подобным образом и ощущение, доставляемое каждым органом чувства, испытывает что-то от предмета, имеющего цвет, или ощущаемого на вкус, или производящего звук, но не поскольку под каждым таким предметом подразумевается отдельный предмет, а поскольку он имеет определенное качество, т.е. воспринимается как форма. То, в чем заключена такая способность, – это изначальный орган чувства» [с. 421].

И снова, очередной раз возвращаясь к растениям, Аристотель поясняет, почему у них не может быть ощущений: «Ясно также, почему растения не ощущают, хотя у них есть некая часть души и они нечто испытывают от осязаемого; ведь испытывают же они холод и тепло; причина в том, что у них нет ни средоточия, ни такого начала, которое бы воспринимало формы ощущаемых предметов, а они испытывают воздействия вместе с материей» [с. 422]. – Иначе говоря, у растений нет органов чувств, которые бы отображали цвет, звук, запах и другие свойства окружающей среды, не вступая с ними в непосредственное взаимодействие. Понятно, что Аристотелю здесь не хватает представления о нервной системе, опираясь на которое он мог бы более четко определить границу между растением и животным. Однако он вполне адекватно компенсирует отсутствующее знание дополнительными признаками, в качестве которых выступает первичное осязание с привходящими «желаниями», «стремлениями» и иной феноменологией, открывающей первичный круг эмоционально-мотивационной сферы.

Чтобы внести ясность в используемую Аристотелем терминологию, еще раз отметим, что к чувствам он относит зрение, слух, обоняние, вкус и осязание. При этом чувство осязания, будучи вторичным, т.е. «не испытывая воздействия вместе с материей», отличается от первичного осязания, т.е. раздражения, которое основывается на непосредственном, материальном взаимодействии, а не на простом соприкосновении, в котором преобладает специфический для него информационный компонент.

Переходя от анализа видов чувств и их органов к восприятию общих свойств, т.е. перцепции, Аристотель пишет: «Но не может быть особого органа чувства для восприятия общих свойств – они воспринимаются каждым чувством привходящим образом; таковы движение, покой, фигура, величина, число, единство; в самом деле, все это мы воспринимаем при посредстве движения; например, величину мы воспринимаем при посредстве движения, следовательно, и фигуру; ведь фигура есть некоторого рода величина; а покой мы воспринимаем как отсутствие движения, число – как отрицание непрерывности, притом через воспринимаемое лишь каким-то отдельным чувством; ведь каждое чувство воспринимает лишь один [род ощущаемого]. Таким образом, ясно, что не может быть какого-либо особого чувства для восприятия таких свойств, как движение: ведь иначе это было бы так же, как мы теперь сладкое воспринимаем зрением. Последнее возможно потому, что мы имеем как раз чувство для восприятия и сладкого и видимого, благодаря чему мы узнаем и то и другое, когда они встречаются вместе. Если бы было не так, то мы бы никак не воспринимали [сладкое зрением], разве только привходящим образом, как, например, сына Клеона – я воспринимаю не то, что он сын Клеона, а то, что он бледный; а для этого бледного привходяще то, что он сын Клеона» [с. 424]. – Переход от отдельных видов чувств к отображению целого, т.е. фактически предметному восприятию, Аристотель обосновывает через понятие движения: «мы воспринимаем при посредстве движения». Говоря современным языком, движение является фактором, интегрирующим образы ощущений в образ восприятия, что вполне соответствует действительности. И хотя Аристотель пишет, что «*мы* воспринимаем», из контекста ясно видно, что образы восприятия он относит также и к животному миру.

Анализируя способность воображения (образ действительности при отсутствии отображаемого предмета), Аристотель рассматривает этимологию этого слова: «Так как зрение есть самое важное из чувств, то и название свое воображение (*phantasia*) получило от света (*phaos*), потому что без света нельзя видеть. И благодаря тому, что представления сохраняются [в душе] и сходны с ощущениями, живые существа во многих случаях действуют сообразно с этими представлениями: одни – оттого, что не наделены умом, – таковы животные, другие – отттого, что их ум подчас затемняется страстью или болезнями, или сном, – таковы люди» [с. 433]. – В современной психологии способность запоминать и использовать образы прошлой действительности называется памятью, представлением или репродуктивным воображением.

Перебирая все возможные доводы принадлежности способности воображения к животному миру и миру людей, Аристотель все же в конце заключает: «А у некоторых животных хотя и имеется воображение, но разума у них нет» [с. 431]. При этом основным критерием принадлежности какой-либо способности души к миру людей является у Аристотеля свойство быть не только истинным, как это имеет место с ощущениями, но и ложным. Логические же значения истины и лжи присущи, по Аристотелю, только тем способностям души, в которых присутствуют *прямая и противоположная* точки зрения, к числу которых относятся мнение, размышление и другие душевные способности.

Третим типом души, т.е. $А_3$, является, по Аристотелю, мир человека. Чтобы четко отличить человеческую душу от животной, мышление от чувственного восприятия, Аристотель еще раз суммирует все, что относится к животному миру. «Во-первых, ощущение того, что воспринимается лишь одним отдельным чувством, истинно или же ошибается лишь в незначительной степени. Во-вторых, имеется ощущение того, что сопутствует такому

воспринимаемому как привходящее; в этом случае уже возможны ошибки; в самом деле, в том, что это бледное, ощущение не ошибается; но в том, есть ли бледное это или нечто другое, ошибки возможны. В-третьих, имеется ощущение общих свойств, сопряженных с теми предметами, которым присуще то, что воспринимается лишь одним отдельным чувством; я имею в виду, например, движение и величину, которые сопутствуют ощущаемому и в отношении которых больше всего возможны ошибки при чувственном восприятии» [с. 432].

Начальным этапом перехода от животной души к душе человеческой является способность воображения: «… ощущение имеется всегда, а воображение нет. Если бы они были в действии одно и то же, то, быть может, воображение было присуще всем животным» [с. 431]. И еще: «Воображение же есть нечто отличное и от ощущения, и от размышления; оно не возникает без ощущения, а без воображения невозможно никакое составление суждений; а что воображение не есть ни мышление, ни составление суждений – это ясно» [с. 430]. – Собственно, роль воображения в том и заключается, что оно отрывается от отображаемого объекта и через этот отрыв становится произвольным, не связанным параметрами «здесь» и «сейчас». Правда, за это ему приходится рассчитываться возможной неадекватностью образа объекта. «Но воображение не принадлежит ни к одной из тех способностей, которые всегда достигают истины, каковы познание и ум. Ведь воображение бывает также и обманчивым» [с. 431].

Определив, чем воображение отличается от ощущения, Аристотель показывает, чем воображение отличается от начальных форм мышления. «Таким образом, остается рассмотреть, не есть ли воображение мнение: ведь мнение бывает и истинным и ложным. Но с мнением связана вера (в самом деле, не может тот, кто имеет мнение, не верить этому мнению), между тем ни одному из животных вера не свойственна, воображение же – многим» [с. 431]. И еще: «Итак, очевидно, что воображение не может быть ни мнением, которым сопровождается чувственное восприятие, ни мнением, основывающемся на чувственном восприятии, ни сочетанием мнения и чувственного восприятия» [с. 431]. – Отсюда следует, что Аристотель, с одной стороны, ставит воображение выше ощущения, поскольку оно не привязано к отображаемому объекту, а с другой, лишает воображение свойств мышления. Поэтому-то оно и является начальным этапом перехода от животной души к душе человеческой.

Указывая же на особую роль воображения в развитии мышления, Аристотель пишет: «А так как мышление есть нечто отличное от ощущения и оно кажется, с одной стороны, деятельностью представления, с другой – составлением суждений, то после рассмотрения воображения надо будет сказать и о мышлении. Итак, если воображение есть то, благодаря чему у нас возникает, как говорится, образ, притом образ не в переносном смысле, то оно есть одна из тех способностей или свойств, благодаря которым мы различаем, находим истину или заблуждаемся. А таковы ощущение, мнение, познание, ум» [с. 430]. – Дополняя ряд способностей, поданный здесь Аристотелем, способностью воображения, получаем следующую последовательность: ощущение, воображение, мнение, познание, ум.

Этапом, следующим за воображением, являются названные выше формы мышления. «Итак, ясно, что ощущение и разумение не одно и то же. Ведь первое свойственно всем животным, второе – немногим. Не тождественно ощущению и мышление, // которое может быть и правильным и неправильным: правильное – это разумение, познание и истинное мнение, неправильное – противоположное им; но и это мышление не тождественно ощущению: ведь ощущение того, что воспринимается отдельным чувством, всегда истинно и имеется у всех животных, а размышлять можно и ошибочно, и размышление не свойственно ни одному существу, не одаренному разумом» [с. 429-430]. – В ранее приведенной цитате Аристотель пишет о мнении, понимая под этим словом высказывание, в истинность которого его автор верит. При этом сам факт веры, факт существования высказывания в качестве утверждения – допускает мысль, что данное мнение может быть и ошибочным, ложным, т.е. не соответствующим действительности. Наличие этих двух логических значений: истины и лжи – Аристотель считает неотъемлемым признаком человеческой души. На этом мы закончим изложение типов души и соответствующих им способностей, как они представляются в трактате «О душе». Подводя итог проведенному анализу, достаточно указать на схему развития, лежащую в основе трактата, и вытекающую из нее типологию души и ее способностей. Хочется особо отметить, что Аристотель оставляет ее открытой, допуская возможность ее расширения снизу, что, собственно, и имело место в биологии. Однако он оставляет возможность ее расширения и сверху, что представляется нам фантастическим даже сегодня, а во времени Аристотеля – просто невозможным. Итак, читаем: «Кроме того, некоторым живым существам присуща способность движения в пространстве, иным – также способность размышления, т.е. ум, например людям и другим существам такого же рода или *более совершенным, если они существуют* (выделено мною – Ю.К.)» [с. 400].

Заключение. Проведенный нами анализ «Трактата о душе» Аристотеля однозначно показывает, что психические процессы, состояния и свойства понимались им исключительно в эволюционном: филогенетическом и онтогенетическом – планах. Однако психология, заявляющая себя происходящей от «Трактата о душе», странным образом растеряла главное его достояние – идею происхождения. Именно этим, на мой взгляд, объясняется ее аморфность, ее бесструктурность, ее бездеятельность. И отсюда главный лозунг: чтобы вдохнуть в современную психологию жизнь, надо вернуться к идее происхождения. Лишь тогда в психологии осуществится то, о чем писал Л.С. Выготский – взамен «нормальной психологии взрослого человека» появится действительно общая, объясняющая психология.

Психологія завжди заявляла себе наукою, яка бере свій початок від Аристотеля. Однак ідея походження, центральна для «Трактату про душу», сучасною психологією опускається, замінюючись мало зобов'язуючим філософським принципом розвитку. Тому мета даної статті – показати, як виглядає ідея походження в «Трактаті про душу» і який формальний апарат її описує. Результати аналізу дозволяють поглянути на структуру сучасної психології під іншим, еволюційним кутом зору, поки все ще чужим для психології.

Ключові слова: *ідея походження, Аристотель, «Трактат про душу».*

The psychology always declared itself a science beginning from Aristotle. However the idea of an origin, central for the treatise "On the Soul", is neglected by psychology, being replaced with poorly obliging philosophical principle of development. Therefore the purpose of given article is to show, how the idea of an origin looks out in the treatise "On the Soul" and what formal apparatus it describes. Results of the analysis may allow looking at structure of modern psychology under other, evolutionary perspective, alien for modern psychology.

From a substantive point of view the Aristotelian scheme of development "the preceding is always contained potentially in the succeeding" – allows double interpretation. Taking elements A_0, A_1, A_2 and A_3 as respectively inanimate (A_0), vegetable (A_1), animal (A_2) and human (A_3) worlds, we get systems B_0, B_1, B_2 and B_3, which are understood respectively as the inanimate world (B_0), inanimate and vegetable worlds (B_1), inanimate, vegetable and animal worlds (B_2) and, finally, inanimate, vegetable, animal and human worlds (B_3). This interpretation presumes that in former times the system of the world consisted only of inanimate objects, and then transformed into a system consisting of inanimate objects and plants, then transformed into a system consisting of inanimate objects, plants and animals, and only then was supplemented by the human world. Hereof it follows that this interpretation has a phylogenetic character, and therefore belongs seemingly more to the evolutionary biology than to psychology. However, the analysis of the "Treatise of the soul" clearly shows that Aristotle studied mental processes, states and properties that were understood them exclusively in evolutionary, phylogenetic and ontogenetic, planes.

Key words: *idea of an origin, Aristotle, „On the Soul"*

УДК 159.922.2

Корнієнко Інокентій Олексійович,
кандидат психологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

КОРЕКЦІЯ ОПАНУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У РОЗРІЗІ АНАЛІЗУ ПОНЯТТЯ «СИТУАЦІЇ» У ПСИХОЛОГІЇ

В статті розглянуто різні підходи стосовно розуміння поняття «ситуація» з психологічної точки зору. Схарактеризовано зв'язок між середовищем і ситуацією, а також охарактеризовано різні підходи до розуміння особистості через її включеність у ситуацію. Визначено роль опанувальної поведінки у розгортанні психологічних ситуацій. Виділено базові критерії для класифікації опанувальної поведінки особистості. Описано базові стратегії опанувальної. Проаналізовано дослідження щодо конструктивності поведінки особистості у складних життєвих ситуаціях. Запропоновано тренінгові засоби, що сприятимуть покращенню репертуару опанувальної поведінки особистості.

Ключові слова: *ситуація, опанування, стратегії опанування, поведінка, середовище, життєвий шлях, важка ситуація*

Постановка проблеми. Не тільки дії особистості у складній життєвій ситуації, але і погляди дослідників у галузі психології на їх структуру і підходи до корекції, оптимізації чи покращення мають суперечливий і неоднозначний характер що залишає дану проблему відкритою і край актуальною особливо у сучасних умовах України. Розвиток процесу опанування складними ситуаціями ставить перед українським суспільством вкрай важкі задачі, які потрібно вирішувати без досвіду, адже досі, на жаль, кількість людей, які потрапляють у складні життєві обставини і ситуації суттєво не зменшується. Існує багато поглядів на елементи даного процесу, і який з них є оптимальним досі невідомо, але ми можемо чітко стверджувати лише те, що процес опанування ситуацією має розглядати у взаємозв'язку особистісних та ситуаційних параметрів.

Враховуючи те, що дана проблема є актуальною, та, попри це, детально не розробленою, в даній статті ми поставили перед собою **мету** проаналізувати з точки зору психології особливості формування поведінкового опанувального алгоритму особистості в умовах важких життєвих ситуацій. Розглядати явище будемо з позицій ситуативно-особистісного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Визначення ситуації відбувається на різних рівнях – від глобального до деталізованого. Згідно Д. Магнусона [7], пропонується визначення ситуації на 5 рівнях. Це:

Стимули – ними виступають окремі дії або об'єкти.

Епізоди – особливі події важливого значення, які мають наслідок і причину.

Ситуації – мають часові, фізичні та психологічні параметри, визначаються зовнішніми умовами. Стимули

та епізоди набувають значення через сприйняття та інтерпретацію ситуації.

Параметри – поняття, що характеризує та узагальнює ситуації за типами.

Оточення – сукупність соціальних та фізичних змінних зовнішнього світу.

Отож, визначаючи ситуацію, ми робимо акцент на її характері, який проявляється зовні. Частіше за все, визначення ситуації відбувається саме в таких межах.

Л. Фергюсон бачить ситуацію у психологічному словнику серед чотирьох термінів, які визначають поведінку особистості одночасно із соматичними, груповими та рольовими особливостями. Першу групу називають конституційною; до другої відносять звички, соціальні звичаї та атитюди; третя розглядає сексуальні особливості [1].

Ситуація розглядається як зовнішні умови, в яких протікає життєдіяльність людини; у свою чергу, вона перекликається з поняттями «соціальний епізод», «соціальний випадок», «випадок». На даному рівні ситуація розглядається як фрагмент або сукупність елементів середовища на певному життєвому етапі особистості. У тому числі, такої думки дотримуються В. Мішель, Л. Фергюсон, Г. А. Балл, А. Фарнхейм, М. Аргайл.[1,2,6,7,9,11] Якщо відштовхуватися саме від такого розуміння ситуації, то структурно, ситуація включає в себе: осіб-учасників; здійснювану ними діяльність; аспекти ситуації відносно часу та простору. Розрізнення ситуацій відбувається за певними змінними середовища (архітектурні, географічні, екологічні, психосоціальні); враховується атрибутика.

Якщо розглянути явище під іншим кутом – виявимо, що поняття «ситуація» можна застосовувати у психологічному тезаурусі тільки за тієї умови, що ситуація буде розглядатись не як сукупність належних до об'єктивної дійсності елементів, а як результат активної взаємодії середовища та особистості. Приймаючи таке розуміння, можна поділити ситуації на об'єктивні і суб'єктивні. До уваги приймається роль обставин – особистих чи зовнішніх. При цьому дослідники намагаються розмежувати поняття ситуації та середовища. Вони пропонують розглядати ситуацію як систему об'єктивних та суб'єктивних елементів, поєднаних у діяльності суб'єкта. Опис об'єктивних елементів здійснений в рамках опису попереднього підходу, що визначає поняття ситуації. До елементів суб'єктивного типу належать: стосунки, що виникають між особами; соціально-психологічний клімат; притаманні групі норми; цінності, свідомість, стереотипи.

Л. Ніколов звертає нашу увагу на певні відмінності, що характеризують середовище і ситуацію. Він вважає, що поняття ситуації не є тотожним по відношенню до таких варіантів середовища, які являють собою складну систему, створену із соціального, географічного, мікро- і макро- середовища. Друга теза – середовище не є суб'єктним, на відміну від ситуації, якій ця якість притаманна на постійній основі (тобто, ситуація завжди розглядається по відношенню до певної особи; комусь належить). Окрім цього, середовище оперує такими властивостями як тривалість, стійкість, стабільність; стосовно ситуації можна сказати, що вона завжди триває короткий проміжок часу.

Аналіз об'єктивних і суб'єктивних ситуацій проводить К. Стебінс. Об'єктивна ситуація для нього – це люди, включені до ситуації в конкретний момент часу. Ситуація суб'єктивна – це будь-який компонент наявної ситуації, який людина певним чином сприймає та надає йому того чи іншого значення. Визначенню та важливості поняття ситуації багато уваги приділяє Т. Шибутані. Він продемонстрував, що ситуація визначається, виходячи з того, якого відтінку значення набуває об'єктивна картина. Після оцінки, ситуація стає суб'єктивною. На поведінку людини впливає не стільки зовнішнє оточення, скільки його інтерпретація.[10]

Розпочав дискусію у психодіагностиці стосовно визначеної проблеми В. Мішель. Він визначив її суть як боротьбу двох напрямків: персоналізації та ситуативності. На думку персонологів, домінантною у поведінці є роль особистісних факторів; вони наполягають, що поведінка людини у різних соціальних ситуаціях не змінюється. Персонологами за допомогою кореляційного аналізу були проведені дослідження осіб, які здебільшого мають вікові відхилення від аналогічного середнього показника піддослідного. В роботі були задіяні спеціально розроблені опитувальники, створені за принципом «ситуація - реакція» (умовна назва - «S – R»). Був активно використаний факторний аналіз. Прихильники ситуативного підходу, опираючись на експериментальні методики, присвятили час вивченню середньостатистичних піддослідних. Наразі психологи погоджуються в тому, що варто розглядати модель взаємодії між ситуацією та особистістю. Загальні риси такої позиції описують Н. Ендлер та Д. Магнусон [7,9]:

1. Поведінка – це функція безперервного процесу взаємодії ситуації та особи.
2. В описуваному процесі, особа є активним суб'єктом, що діє з певною метою.
3. Домінуючими факторами для особистості є мотиваційні та когнітивні особливості.
4. Факторами, що визначають поведінку в ситуації, є психологічне значення, яке надається обставинам.

Р. Хойл і Д. Кларк, апелюючи до «теорії автоматів», пропонують тлумачити поведінку не з точки зору ситуації чи психології, а спираючись на ситуативно-поведінкові зв'язки. З цього ракурсу, поведінка змінюється залежно від ситуації. Важливо, що нюанси варіативності є різними для різних людей. І той, і інший процес є самостійними, та представляють собою явища різного порядку [9].

Розуміння особистості через її включеність у ситуацію

Неможливо зрозуміти особистість, якщо абстрагуватися від тієї ситуації, у якій вона знаходиться. Ситуативність – це природний фактор, на який чинять вплив люди, місцевість, суть явища. Ситуацію можна розглядати, використовуючи один з двох наукових підходів: 1) певний етап зовнішніх умов життєдіяльності; 2) система об'єднаних в життєдіяльності об'єктивних і суб'єктивних елементів.

А. Первін виділяє, окрім самої ситуації, її структурні особливості: задіяних осіб; їхню діяльність; час і місце реалізації вчинків. Дж. Форгас говорить про репрезентативне пізнання інтеракцій, що існують в суспільстві. Д. Магнусон пропонує включати такі аспекти, як: аналіз мотивації; аналіз реакції на ситуацію; аналіз особливості сприйняття події.[7]

Узагальнюючи роботи дослідників, зазначаємо: при аналізі ситуації має значення те, як одна людина сприймає іншу, і даний факт є елементом середовища. З його допомогою, нівелюється уявна суперечність між двома популярними підходами до визначення поняття ситуації. Поведінка трактується як наслідок взаємодії ситуації та особистості. Особливості конкретної людини – це умовні можливості, які реалізуються в конкретній ситуації в поведінкових актах.

Коли у середовищі відбуваються зміни, які не можна назвати сприятливими, – зростає рівень психологічного дискомфорту. Людину перестає влаштовувати рівень життя; з'являються захворювання, які можуть перейти до більш тяжкої стадії. Задля гармонізації ситуації потрібен системний підхід. Вивчається фізична і психічна дія середовища; особливості задіяних осіб; механізми регуляції стресу та специфічності взаємозв'язку хвороб.

Опанувальна поведінка – здатність індивіда вирішувати життєві проблеми. Така поведінка спрямована не лише на адаптивну реакцію на обставини, але й базується на здатності застосовувати асортимент ефективних засобів для подолання емоційного стресу. Роблячи вибір на користь активних дій, людина зменшує негативний вплив стресу. Особливості реалізації даної функції мають зв'язок із «Я- концепцією», умовами середовища, емпатією, локусом контролю. Маслоу пропонує протиставити опанування та експресивну поведінку. Опанувальна поведінка реалізується в механізмах уникнення, вирішенні проблеми, пошуку підтримки у соціуму. Опанування та пов'язані із ним процеси – це часткова емоційна реакція особистості. Ці процеси впливають на збереження рівноваги емоцій та спрямовуються на нівеляцію стресового фактору шляхом його усунення, зменшення чи віддалення. На даному етапі стресовий фактор підлягає вторинній оцінці. Результатом процесу стає один з трьох типів опанувальної стратегії [12]:

- активні дії особистості, спрямовані на усунення чи зменшення небезпеки (втеча або напад, любовна насолода чи захоплення);
- внутрішнє або зовнішнє гальмування певної дії через зміну настановлень: «це мене не торкається», «це не так вже і небезпечно»; людина може переключитися на іншу форму активності; нейтралізувати емоцію, змінивши її;
- опанування без виникнення емоцій, коли особа не розцінює загрозу як реальну – через те, що кожного дня стикається з цією загрозою у житті (ситуації з побутовою технікою, транспортними засобами), та успішно її уникає.

Психологи зазначають: роль захисних процесів зводиться до того, щоб звільнити людину від неузгодженості бажань та подвійного сприйняття ситуації; усунути напруженість і тривогу. Це мінімальна користь, на яку здатні технології вдалого опанування. Суть опанувальної поведінки зводиться до того, щоб допомогти суб'єкту зорієнтуватися у наявних умовах. Їй притаманні такі якості як гнучкість, реалістичність, можливість вільного вибору через усвідомлення та активні дії.

Стратегії опанувальної поведінки

Вони класифікуються за безліччю ознак. Трьома основними критеріями виступають:

1. Проблемний чи емоційний.

Опанування емоційно-фокусуючого типу (регулює емоційну реакцію).

Проблемно-фокусуюче опанування, що має на меті вирішення проблеми чи зміну ситуації, яка призвела до стресу.

2. Поведінковий чи когнітивний.

Внутрішнє опанування є прихованим, спрямовується на зміну стресової ситуації.

Поведінкове опанування відкритого типу орієнтується на поведінкові дії.

3. Успішне чи неуспішне опанування.

Успішним опанування можна вважати за умови використання конструктивних стратегій, результатом яких є подолання стресової ситуації.

Неуспішним вважається таке опанування, коли обрані стратегії є неконструктивними, та заважають долати складну ситуацію.

Вчені вважають, що кожна з опанувальних стратегій може оцінюватися за усіма переліченими вище критеріями хоча б тому, що людина, відносно якої склалася важка ситуація, може застосовувати від однієї до кількох опанувальних стратегій. З огляду на це, можемо припустити наявність логічного зв'язку – між особовими структурами, використовуючи які, людина формує своє ставлення до життєвих труднощів, і тим, яку вона при стресі обирає стратегію опанування ситуацією. Сучасний підхід, який вивчає механізми формування опанувальної поведінки, враховує перераховані нижче положення:

- Людина від початку володіє інстинктом подолання; пошукова активність – одна з форм його прояву. Роль пошукової активності – участь стратегій еволюційно-програмного типу під час, коли суб'єкт взаємодіє з різними ситуаціями.
- Рішення, який обрати спосіб опанування, витікає із психологічних особливостей конкретної людини. Це: тип мислення; рівень тривожності; темперамент; спрямованість характеру; локус контролю.

Наскільки яскраво виражені певні способи реагування на складні ситуації, що виникають в житті, залежить від ступеня розвитку особистості. Що вищий ступінь, то краще людина справляється з труднощами.

Якщо узагальнити інформацію, суть її виглядатиме так: перешкоди, які людина зустрічає у своєму житті, витікають не лише із зовнішніх обставин, обумовлених специфікою функціонування середовища, але і внутрішніми, до яких належать індивідуальні фактори. Стиль і захисної, і опанувальної поведінки викристалізовуються з огляду на переживання та настанови, актуальні на конкретний момент, які

відносяться як до інших людей, так і до себе; із структурою досвіду, одержаного за життя. Це значить, що виявляються задіяними поведінкові, емоційні, когнітивні рівні психіки, функціонування якої можна представити у вигляді ієрархічної структури.

Залежно від того, яка обирається точка відліку, автори під різним кутом розглядають кінцеву мету вивчення опанувальної та захисної поведінки. Індивід адаптується до певних соціальних умов, намагається реалізуватися духовно. Провідний фахівець з вивчення способів опанування («coping styles») Лазарус, виділяє 2 основні типи стилів реагування [12]:

- орієнтований на проблеми; такий стиль допомагає раціонально проаналізувати обставини, що склалися, через розробку та подальшу реалізацію плану вирішення складної ситуації; форми поведінки – це прохання інших про допомогу, самостійний аналіз ситуації, пошук більш детальної інформації.
- орієнтований на суб'єкта; є наслідком емоційної реакції на ситуацію, не передбачає конкретних дій; описується як намагання абстрагуватися від проблеми, залучити до власних переживань інших людей, прагнення забутися уві сні, знизити емоційні переживання шляхом вживання алкоголю чи надмірної кількості їжі. Така поведінка є інфантильною та наївною стосовно оцінки процесів, які мають місце.

Своєрідний зріз процесу адаптації, який охоплює проміжок життя від появи на світ – до відходу з нього, – це внутрішнє осягнення життєвого шляху. Вона здатна показати якість життя індивіда та його можливості адаптації на різних рівнях. Саме внутрішню картину пройденого шляху можна розглядати в якості цілісного образу людського буття. Це сприйняття, відчуття, переживання та оцінка свого життя, а також ставлення до нього [2].

Внутрішнє осягнення життєвих здобутків і невдач складається з ряду компонентів.

1. Тілесний, або соматичний. Передає ставлення індивіда до своєї тілесності, що проявляється у показниках здоров'я. Це вікове сприйняття хвороб і соматичних змін здоров'я.

2. Особистий (інша назва - індивідуально-психологічний). Людина ставиться до себе як до особи; певним чином сприймає захисні механізми, думки, настрій та поведінку.

3. Ситуативний (його ще називають соціально-психологічним). Виражає ставлення до ситуацій, у яких протягом життя опиняється індивід.

Поведінкові стратегії являють собою різні варіанти адаптивного процесу, і поділяються на особистісно-, соціально- та соматично-орієнтовані стратегії. Все залежить від того, яка зі стратегій є більш задіяною у процесі адаптації. Щоб ситуація могла бути вирішена успішно – варто враховувати те, наскільки адекватно людина її оцінює. Часто тяжкі наслідки стресу спричиняються невідповідністю між дійсною складністю ситуації та її суб'єктивною оцінкою. Буде стиль реагування успішним чи ні, залежить від того, чи буде розглядатися подія в якості загрозливої. Коли людина починає аналізувати значущість конкретної ситуації, - це нерідко означає перехід від переживань ситуації на ріні емоцій – до конкретних дій. За умови пролонгування стадії негативних переживань, особливо за умови отримання ситуацією високої оцінки від суб'єкта, - може статися нервовий зрив, наслідком якого буде неадекватна некерована реакція. За таких умов, стрес може перейти у дистрес.

Стилі реагування можна визначити як ланку проміжного типу – між стресовими подіями, що відбулися, та наслідками таких подій, які можуть проявлятися як тривожність, соматичні розлади, психологічний дискомфорт, супутня захисна поведінкова реакція, - чи навпаки, виглядають як душевний підйом і радість від вдалого вирішення проблеми, що є наслідком правильно обраного опанувального стилю поведінки.

Достатньо цікава класифікація, розроблена Неймарк. Ця класифікація упорядковує основні види спрямованості особистості, згідно якої спрямованість може бути орієнтованою на об'єкт (справу), інших людей та власну особистість.

Форми, які може приймати опанувальна поведінка, одержали назву раціональної компетентності. Вона складається з трьох чинників, які є первинними та самостійними. Це раціональна саморегуляція, комунікативна спрямованість та наочна спрямованість під час вирішення проблем. Варто згадати й емоційну компетентність, яка схожа за структурою. Саме остання складова, хоча й виступає вторинною, - робить наголос на позитивній ролі емоцій під час того, коли особа здійснює конструктивну активність.

Навички емоційного опанування мають зв'язок із створенням позитивних умовно-рефлекторних зв'язків, завдяки котрим особа виробляє індивідуальний стиль, що балансується на параметрах адаптивності, оптимальності, результативності, комфортності.

Ще один важливий компонент досліджуваного питання – образ власного «Я». Простота цього образу тісно переплетена з ризиком реагування психічними та соматичними розладами навіть на ті кризи життя, які є закономірними. В свою чергу, цей процес пов'язаний із порушенням системи життєвих орієнтирів та підсиленням процесів де індивідуалізації. Варто звертати увагу й на порівняння даних, що стосуються аналізу типів ситуацій, з якими суб'єкт вступає у взаємодію, - та внутрішніх механізмів, які формують спосіб реагування.

Для внутрішнього усвідомлення життєвого шляху необхідно звертати увагу на рад складових:

1. Тілесний, або соматичний, через який реалізується ставлення до свого здоров'я та змін у ньому, в тому числі вікових змін.

2. Особистий, що визначає психологічні особливості індивідуальності – в тому числі, ставлення до себе як до особи, специфічне сприйняття власної поведінки, думок, настрою та захисних механізмів.

3. Ситуативний, що базується на соціальному й психологічному аспектах. Він формує ставлення людини до ситуацій, що виникають на життєвому шляху людини.

Серед когнітивних методів, які можуть сприяти успішнішій регуляції та саморегуляції поведінки

суб'єкта, можемо виділити такі як робота з перевірки обґрунтованості очікувань і переконань, перерозподіл відповідальності за вчинки та їхні наслідки (реатрибуція), зміна ходу думок людини таким чином, щоб ситуація не сприймалася як катастрофічна. І цей список можна продовжити.

Психологи часто протиставляють захисну поведінку – емоційній компетентності. При цьому захисна поведінка розглядається як така, що формується на основі механізмів підвищеної компенсації, які прибирають конфлікти внутрішньоособистісного типу через, наприклад, механізм заміщення. Компетентність емоційного типу одержує розвиток саме через розв'язання внутрішніх конфліктів індивіда, застосовуючи корекцію негативних емоцій, які людина одержала під час попереднього життєвого досвіду. Це агресивність, депресія, сором'язливість, а також супутні стани та настанови, які заважають індивіду успішно адаптуватися по відношенню до соціуму та ситуації. За таких умов, саморегуляція особи відбувається не шляхом придушення емоцій з негативним забарвленням, а шляхом використання енергії цих емоцій для вироблення поведінки, спрямованої на досягнення певної мети. Навички опанування власних емоцій пов'язані і зі створенням нових позитивних зв'язків умовно-рефлекторного типу. Завдяки таким зв'язкам, можна виробити власний стиль, який буде збалансований за параметрами компенсаторності, адаптивності, комфортності, оптимальності, результативності [6].

Бути емоційно компетентним – означає, що особа буде здійснювати оптимальну координацію між спрямованою на досягнення певних цілей поведінкою та власними емоціями. Базується емоційна компетентність на основі адекватної інтегральної оцінки людиною своєї взаємодії із середовищем. Адекватна оцінка – це така, яка враховує зовнішні і внутрішні чинники, що впливають на людину в ситуації, що склалася. До першої категорії належать обставини і стимул, до другої – минулий досвід та стан організму на даний час. Щоб викристалізувалася емоційна компетентність – обов'язкова наявність психофізіологічних передумов. Це може бути комплекс симптомів, реалізований у чутливості до дисбалансу очікуваного результату і одержаного; у ступені задоволення досягнутим результатом.

Встановлений також зв'язок між емоційною компетентністю та умінням людини співвідносити пріоритетний стиль реагування з власними потребами, які визначаються як домінантні, та факторами конкретної ситуації. Емоційна компетентність дозволяє розмежувати уявлення і образи минулого досвіду – і наявні стимули середовища. Якщо розглядати психологічне значення цього стильового параметру – воно виражається в прагненні людини жити так, щоб зберігалася динамічна рівновага між бажаннями та потребами, і можливістю їх втілення у життя (наявність сприятливих умов). Емоційна компетентність – це показник ступеня емоційної зрілості особи, що характеризується врахуванням того, наскільки доцільним є спрямування емоцій, та наскільки позитивно вони впливають на кінцевий результат опанування складних ситуацій. Негативні емоції мають використовуватися конструктивно. Мета таких емоцій як тривога, роздратування і дискомфорт – показати необхідність зміни поведінки та факт незадоволення існуючих потреб [7].

Емоційна компетентність зростає, коли збільшується кількість можливих різновидів поведінки через розширення діапазону емоційних реакцій. Так особистість адекватно самовиражається та вдосконалює навички конструктивної активності. Щоб емоційна компетентність сформувалася правильно – потрібно приділяти увагу емоційному вихованню. Це таке включення [емоцій] в загальну систему поведінки, коли вони виявляються тісно пов'язаними зі всіма іншими реакціями і не вриваються в їх перебіг порушуючи і турбуючи останні.

Психотерапевти практикують коригувати захисну поведінку та тренувати навички опанування, спрямовані на розвиток конструктивної активності особи - в соціумі, що її оточує. Вона виражається в прагненні мирного співіснування з іншими членами суспільства без втрати власної індивідуальності, керуючись духовним самовизначенням. Успіх опанування залежить від обраної стратегії та специфічних рис, притаманних ситуації. Чим більше стилів поведінки засвоїла особистість, тим більш вона впевнена у собі та самодостатня перед жорсткими вимогами середовища [8].

Один з видів коригування психологічного стану, зумовленого реакцією на існуючі пат терни – це тренінг розвитку навиків опанування. В його основі – комплексний підхід, який включає в себе аналіз методів самоспостереження, психологічного статусу та життєвого шляху. Створена А. Маслоу концепція самоактуалізації – це усвідомлений, вчасний вибір людини на власну користь, включаючи задоволення індивідуальних потреб. Вибір – це усвідомлена перевага оптимальних стратегій поведінки у складній життєвій ситуації. Кожен конструктивний вибір сприяє досвіду вирішення проблем у майбутньому. Деструктивний вибір руйнує або людську індивідуальність, або близьке соціальне оточення.

Основне завдання тренінгу з опанування – створити для кожного учасника групи новий позитивний образ; сформувати позитивне сприйняття дійсності через осягнення причинно-наслідкових зв'язків власного життя.

Тренінг, що передбачає дискусії, рольові ігри та певні вправи, можна поділити за наступними підрозділами:

1. Комунікативний тренінг:

- дозволяє побачити себе очима партнерів, з якими ви збираєтесь співпрацювати;
- надає можливість зрозуміти власні комунікативні можливості;
- представляє та аналізує колег і студентів за типом (враховуються вербальні та невербальні сигнали, їхній підтекст);
- практикує навички спілкування з людьми, у яких «важкий» характер;

- тренує різні стилі поведінки в ситуаціях, які потенційно містять конфлікт.

2. Когнітивно-поведінковий тренінг:

- вивчає та аналізує взаємні очікування у системі «викладач-студент»;
- аналізує мотивацію учбового процесу ВНЗ;
- знаходить мотивацію очікувань невдач і успіхів у аспірантів та студентів;
- виявляє ірраціональні ідеї у сфері професійних стосунків;
- дозволяє розробити ефективні професійні настанови;
- чинить вплив на студентів, укріплюючи власну позицію без шкоди самоповазі та професійній самооцінці.

3. Тренінг управління опанувальною поведінкою та стресовими станами:

- виявлення складних ситуацій взаємодії у ВНЗ;
- розуміння та коригування екзаменаційної та тестової тривожності студентів;
- вироблення готовності до неприємних подій та можливе уникнення таких ситуацій у спілкуванні;
- можливість задіяти внутрішні ресурси для боротьби з поганим настроєм студентів та викладачів;
- тренування швидкої реакції у важкій ситуації;
- підвищення самоефективності людини в конфліктних і стресових ситуаціях;
- відпрацювання навичок найпродуктивнішої опанувальної поведінки;
- навчання стрес-менеджменту першокурсників і викладачів (опанування академічного стресу на перших іспитах, підтримка мотивації для навчання).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Психологія опанування є сьогодні актуальною через посилення соціальної нестабільності та загострення несприятливих тенденцій на всіх суспільних рівнях. Дослідження механізмів створення стилів захисту та опанування, має велике значення для розуміння алгоритму дій людини у складних ситуаціях. Головне завдання полягає в тому, щоб розробити програму психокорекційних впливів на людину і групу осіб, з метою вироблення ефективних опанувальних навичок.

Список використаних джерел

1.Авдеев В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций /В.В.Авдеев. – М.: Феликс, 1992. – 128с.

2.Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А.Балл // Вопросы психологии. – 1989. №1. – с.92

3.Зейгарник Б. В. Патопсихологический метод в изучении личности / Блюма Вульфовна Зейгарник // Психологический журнал. М.: «МГУ», 1982. – № 1. – С. 43-51.

4.Коржова Е.Ю. Психология личности: Типология теоретических моделей / Елена Юрьевна Коржова. – СПб., 2004. – 323с.

5.Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психики / Борис Фёдорович Ломов // Психологический журнал. – М.: «МГУ», 1982. – № 1. – С. 18-30.

6.Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Фёдорович Ломов. – М., 1984. – 323с.

7.Магнуссон Д. Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций / Ким Мангнуссон // Психологический журнал. М.: «МГУ», 1983. – № 2. – С. 28-33.

8.Олпорт Г. Становление личности / Гордон Олпорт // Пер. с англ. Л.В. Трубицыной и Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. –238с.

9.Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб., 1997. –543с.

10. Шихирев П.Н. Современная социальная психология США / Пётр Николаевич Шихирев. – М., 2009. – 432с.

11. Argyle M., Furnham A., Graham J. Social situations / M. Argyle, A. Furnham, J. Graham. – Cambridge, 1981. – P.124-126.

12. Lazarus R. Stress, appraisal and coping / R.Lazarus, S.Folkman. – N. Y. Springer Publishing Company, 1984. – 456 p.

В статье рассмотрены различные подходы к пониманию понятия ситуация с психологической точки зрения. Проанализирована связь между средой и ситуацией, а также охарактеризованы различные подходы к пониманию личности через ее включенность в ситуацию. Определена роль совладающего поведения в развертывании психологических ситуаций. Выделены базовые критерии для классификации совладающего поведения личности. Описаны базовые стратегии совладающего поведения. Проанализированы исследования по конструктивности поведения личности в сложных жизненных ситуациях. Предложено тренинговые средства, способствующие улучшению репертуара совладающего поведения личности.

Ключевые слова: *ситуация, совладание, стратегии совладания, поведение, среда, жизненный путь, сложная ситуация.*

The article considers different approaches to understanding of the "situation" concept from a psychological point of view. The relationship between environment and situation as well as various approaches to understanding of the personality trough its involvement in the situation are analyzed. The role of coping behavior in the development of psychological situations is reviewed. Coping behavior and related processes that influence the choice of coping strategies are considered.

The features of formation of behavioral coping algorithm of the personality in terms of difficult life situations are revealed. Basic criteria for the classification of person's coping behavior are highlighted. Basic strategies of coping behavior and the impact of the personality development level to the responds and reactions in difficult situations are reviewed. Studies of constructive person's behavior in difficult situations are analyzed. The notion of "emotional competence" is reviewed. The connection between emotional competence and the ability to relate human priority response style with one's own needs is predicted. The components of psychological training to master the coping skills as a way of creating a positive perception of reality through the comprehension of one's life world causality. The training tools that can improve the repertoire of person's coping behavior are proposed.

***Keywords**: situation, coping, coping strategies, behavior, environment, life, difficult situation.*

УДК [159.942.3:615.85]:372.3.032-053.4 «465.05/.06»

Тягур Любомира Миронівна
викладач психології гуманітарно-педагогічного коледжу,
Мукачівський державний університет

СМІХОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті здійснено аналіз досліджень, присвячених проблемі покращення психічного здоров'я дітей дошкільного віку засобом сміхотерапії. Підкреслюється важливість і актуальність сміхотерапії у формуванні доброго, відкритого характеру дитини.Сміх розглядається як потужний природний механізм, оздоровлюючий тіло і психіку дошкільника. Подано основну класифікацію видів сміхотерапії та сміху. Запропоновано педагогічні рекомендації щодо використання сміхотерапії у роботі з дітьми з урахуванням особливостей занять з різних розділів програми.Зроблено спробу розмежування доброго сміху і злого сміху . Вказано на важливість формування вихователем у вихованців культури спілкування, прояву веселого настрою, здатності управляти своєю поведінкою, прогнозувати наслідки веселощів.

***Ключові слова:** сміх,сміхотерапія, класична сміхотерапія, йога сміху, медична клоунада, емоційний розвиток дошкільника, здоров'язберігаючі технології*

Постановка проблеми. Проблема емоційно-особистісного розвитку дітей дошкільного віку, на сучасному етапі, все частіше привертає увагу педагогів і психологів. Л. В. Виготський вважав, що «емоційний розвиток дітей – один з найважливіших напрямків професійної діяльності педагога. Емоції є «центральною ланкою» психічного життя людини, і перш за все дитини». Розвиток емоційно-особистісної сфери дітей є однією з умов їх успішної соціалізації. У дітей старшого дошкільного віку формується вміння конструктивно будувати взаємини з оточуючими, навички управління негативними емоціями, усвідомленого ставлення до норм соціальної поведінки. На жаль, діти частіше висловлюють і розуміють негативні емоції, ніж позитивні.Зростає кількість дітей емоційно-пасивних, неспокійних, агресивних, гіперактивних, які часто «дивляться і не бачать», «слухають і не чують». Такі діти неадекватно реагують на явища і впливу соціуму.

Весела радісна дитина створює навколо себе атмосферу щастя і прекрасного настрою в оточуючих. Посміхнулися – і почалася ланцюгова реакція: настрій піднявся, енергія пішла в плюс, метаболічна пам'ять почала робити свою справу, народжуються нові клітини, які відновлюють абсолютно все, а головне - працездатність! І дитина створює сама себе, як чарівник, за допомогою такого прекрасного стану, як посмішка!

Ефективним методом впливу на емоційно-особистісний розвиток старших дошкільників є сміхотерапія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням емоційної сфери дошкільників займалися С. Рубінштейн, Л. Виготський, І. Кон, Л. Божович, В.Мухіна, О. Запорожець, І. Д. Бех, О. Кульчицька, Я. Неверович,С.Кулачківська,; О.Кононко. Особливості сприймання дітьми гумору досліджували вчені в таких напрямах: психофізіологічні механізми гумору (Ю.Борев, П. Блонський, Ф. Лимантов, О. Лук, А. Маслоу, С. Меткалф,А.Петровський, В. Пропп, С. Рубінштейн, Р. Садикова, Р. Фелібл), виховання почуття гумору в дошкільників (Н. Гавриш, І. Дементьєва, М. Коніна, Е.Короткова, Н. Менчинська, В. Мухіна, Д. Ніколенко, О. Попова, Т. Рєпіна, Р.Садикова, М. Сагарда, Н. Самсонюк, Н. Старовойтенко, Є. Фльорина), сприймання гумору в художніх творах (Н. Ваганова, Н. Гавриш, Л. Гайцохі, І.Дементьєва, Є. Фльорина). Педагогами досліджено мотиви комічного в дітей різного віку (Н. Менчинська, В. Мухіна, Д. Ніколенко), залежність сприймання комічного від ставлення до дійових осіб казок, гумористичних картинок, співвідношення рівнів сприймання дітьми комічного і рівнів їхнього розумового розвитку (О. Лук, Д. Родарі).

Мета статті (постановка завдання) проаналізувати наукові дослідження з питання удосконалення емоційно-особистісної сфери дітей старшого дошкільного віку засобами сміхотерапії

Результати дослідження. Видатний український педагог В. Сухомлинський називав сміх і здатність людини сміятись зворотною стороною мислення, закликав активно розвивати їх, духовно готувати колектив і окрему особистість сприймати виховний вплив гумору. В. Сухомлинський зазначав, «Дитина не може жити без сміху. Якщо ви не навчили її сміятися, радісно дивуючись, співчуваючи, бажаючи добра, якщо ви не зуміли викликати у неї мудру і добру посмішку, вона буде сміятися злобно, сміх її буде насмішкою» [8].

Здатність сміятися – одна із загадкових людських здібностей. З моменту, коли дитина починає сміятися, за Арістотелем, вона якби і стає людиною. Саме перша посмішка немовляти, яку так чекають дорослі, є ознакою соціалізації дитини і показником готовності до спілкування з навколишніми людьми.

Дошкільний вік характеризується бурхливим розвитком емоційної сфери, яка має значний вплив на особистісний розвиток дитини, оволодіння нею різноманітними видами діяльності. Впродовж дошкільного дитинства емоції розвиваються, ускладнюються і набувають інтелектуалізованого характеру. Уже в дошкільному віці починає формуватися особистість дитини, цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційної сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що, відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими.

Здорова дитина – це, перш за все, весела і радісна дитина, яка створює навколо себе атмосферу щастя і прекрасного настрою. Дошкільні навчальні заклади постійно освоюють новітні технології, спрямованих на збереження здоров'я дитини на всіх етапах його навчання і розвитку. Головне призначення таких технологій – об'єднати педагогів, психологів, медиків, батьків і найголовніше – самих дітей на збереження, зміцнення і розвиток здоров'я [4].

Сміх завжди привертав до себе увагу філософської думки. З часів Аристотеля він розглядається як сутнісна риса людини. Аристотель писав про здатність людини говорити (мислити) і сміятися.

А. Шопенгауер розглядав сміх як підсумок виявлення невідповідності між нашим уявленням про світ і його дійсним станом.

Згідно Фрейду, почуття смішного виникає в результаті подолання тих бар'єрів (внутрішніх "цензорів"), які культура звела в психіці індивіда. Сміючись, людина висловлює задоволення від швидкого спаду внутрішньої напруги, який був породжений напором психічної енергії і стримуванням її бар'єрів.

Сміхотерапія – це один з наймолодших і перспективних методів арт-терапії, який з кожним роком набирає популярність у всьому світі. Застосовується цей метод для лікування дітей віком від 2 місяців (тобто тих, хто вже вміє сміятися), так і дорослих. В Україні цей метод ще не набув значного поширення. Хоча саме зараз, в наш складний кризовий період, сміхотерапія стає особливо актуальна. Адже песимізм і зневіра можуть тільки погіршити наш стан, не вирішуючи проблем. І навпаки - оптимізм і позитивний настрій допоможуть швидше вирішувати проблеми, даючи бадьорість і енергію для подолання труднощів.

На теперішній час сміхотерапію поділяють на кілька видів. Це сміхотерапія, йога сміху і медична клоунада.

Класична сміхотерапія може бути індивідуальною та груповою. Групова сміхотерапія може виступати як сміходрама, де проблема розігрується як постановка і вирішується через створені образи з використанням сміху. А індивідуальна сміхотерапія безболісно, в ігровій формі вирішує психологічні проблеми. Людина дивиться на проблему з боку, висміює її разом з сміхотерапевтами, і вона вже не здається такою важкою і серйозною.

Йога сміху. Популярні в останні роки заняття зародилися в Індії, в цьому напрямку сміх використовується як йогічне дихання (практикуються спеціальні техніки, засновані на особливому механізмі дихання під час сміху, дихальні і легкі фізичні вправи, які породжують природний сміх, підсилюючи ефект при груповому процесі). Засновником цього руху вважається індійський лікар Мадан Катар. У 1995 році він об'єднав сміх і йогу та заснував «сміхойогу», з'ясувавши, що вправи, що поєднують сміхотерапію з розтягуванням і глибоким диханням, значно покращують стан пацієнтів. Зараз в Індії і в Європі йога сміху практикується в офісах, лікарнях, а не тільки на спеціальних заняттях. А в Індії поліцейські одного з округів навіть проходили курси з йоги сміху в обов'язковому порядку.

І класична сміхотерапія, і йога сміху допомагають людям повернути здатність сміятися і радіти життю.

Медична клоунада – уявлення, на яких переодягнені клоунами волонтери смішать тяжкохворих дітей і грають з ними. Цей напрям зародився в Америці більше 30 років тому. Ідейним засновником «Служби швидкої допомоги клоунів» вважають керівника бостонського цирку Майкла Крістенсена. У США і країнах Західної Європи держава фінансує спеціальні програми з навчання медичного персоналу клоунаді, а штатні клоуни працюють практично в кожній великій клініці.

Є фахівці, які поділяють сміх на суб'єктивний і об'єктивний. Межу тут провести дуже складно. Але якщо цей поділ правильний, то будь-який вид простого радісного дитячого радісного сміху може бути віднесений до сміху суб'єктивного. Це не означає, що для такого сміху немає об'єктивних причин. Ці причини – часто лише приводи. І. Кант називає цей сміх "горою життєвих сил". Такий сміх витісняє негативні переживання, робить їх неможливими. Він гасить гнів, досаду, перемагає похмурість, піднімає життєвий тонус, пробуджує бажання жити і брати в житті участь.

Ось діти купаються в річці, катаються на ковзанах, велосипеді, грають у рухливі ігри, катаються на гойдалці, радіють красивим речам, новорічній ялинці, краплям дощу, що впали на них. Така діяльність викликає позитивні емоції, які супроводжуються життєрадісним сміхом. Цей сміх не свідчить про наявність чи відсутність почуття гумору. Він є лише показником нормального психічного здоров'я та емоційного благополуччя дитини.

Життєрадісний сміх є основою формування доброго, привітного відкритого характеру дитини. Вміння радіти сприяє веселій вдачі, доброму настрою. А це, як свідчать дослідження психологів, не лише робить дитину доброю, товариською, доброзичливою, але й забезпечує успішне протікання психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, мови). Коли діти мають гарний настрій, то кажуть, що вони в гуморі і навпаки. Роздратовані, гнівні, заклопотані,

ображені, - це ознака, що вони не в гуморі.

Отже, радісний сміх, відчуття емоційного комфорту, щастя – це важлива умова формування здатності помічати смішне, правильно його оцінювати та використовувати у власній діяльності та спілкуванні з іншими.

Старші дошкільники виявляють почуття гумору в значно складніших ситуаціях, наприклад, у такій поведінці, яка не відповідає усталеним нормам. Розвинути в дітях уміння бачити й чути смішне, здатність жартувати й відповідати на нього, посміятися самому і розсмішити інших, виховати в них таку дорогоцінну якість, яка, коли вони підростуть, збільшить їхній опір будь-якому несприятливому середовищу й піднесе високо над дрібницями життя – завдання першочергове.

Д. Ніколенко, досліджуючи генезис почуття комічного, вказує, що дошкільники, особливо старші, не тільки сміються над комічним, виявленим дорослим, але й самі намагаються створити комічну ситуацію, і це надзвичайно важливо, оскільки почуття комічного пов'язане з моральним та інтелектуальним розвитком дитини [6].

Цікавим та водночас унікальним є досвід вивчення дитячого емоційно-забарвленого радісного стану під час ігрової діяльності, проведений відомим українським педагогом В. Верховинцем. Автор відомої збірки українських народних ігор з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку "Весняночка" вивчав особливості української народної педагогіки, зокрема її величезний фольклорний потенціал щодо формування щасливої, повноцінної душею й тілом дитини, зауважуючи у передмові до збірки "Про рухливі ігри зі співами", що саме щасливий, радісний сміх малечі під час організації й проведення з нею занять є ознакою того, що вихователь зумів правильно й педагогічно бездоганно побудувати виховний процес [2].

Вихователям важливо навчитися сміятися і практикувати сміх в своїй групі. Це дуже важливо для поліпшення атмосфери в групі. Але іноді буває, що у дорослих низький поріг сміху, тобто їм не смішно те, що смішно іншим людям. Фахівці вважають, що в цьому випадку потрібно тренувати або накачувати свої «м'язи сміху», тобто вчитися сміятися.

Адже якщо в групі практикують сміх, то автоматично поліпшуються і зміцнюються стосунки між її членами. Як відомо, діти прочитують на енергетичному рівні настрій дорослих, і якщо вони весь час ходять в пригніченому і напруженому настрої, про які веселощі може йти мова у дитини? Поки дитина маленька, вона буде веселитися, незважаючи ні на що, але може статися, що до школи вона перейме саме таку модель і стане такою ж похмурою. Вам це треба? Зарядіться оптимізмом. Спробуйте кожне своє пробудження починати з «п'ятихвилинки» сміху. Зробіть кілька асан з сміхойоги. Підключіть близьких. Люди на рефлекторному рівні починають посміхатися, почувши чужий сміх, тобто сміх спрацьовує як соціальний механізм, що допомагає спілкуванню.

Щоб діти росли здоровими, веселими, слід впроваджувати в освітньо-виховний процес «хвилинки-смішинки», розваги, гуморини, що викликають позитивні емоції. Елементи сміхотерапії корисно використовувати під час проведення фізкультхвилинок, фізкультпауз чи на перервах між заняттями тощо.

Якою б справою не займалася дитина, головним завдання педагога є збереження її здоров'я. На сучасному етапі розвитку системи здоров'язберігаючих технологій педагогам пропонувалось багато вправ, спрямованих не лише на фізичний розвиток дитини, а й на врівноважений, здоровий психологічний стан [4].

Одним з малорозвинених напрямків здоров'язберігаючих технологій є напрямок вправ зі сміхом. Як це не дивно звучить, але саме «сміхові» вправи дозволяють виконати всі завдання здоров'язберігаючих технологій, які впроваджуються в навчальних закладах.

Крім усього іншого, сміх робить дитину щасливою. У дитини, що сміється, в організмі починають вироблятися ендорфіни, які називаються також гормонами щастя. Вони можуть дещо притупити душевну або фізичну біль. Тому сміх можна вважати і своєрідним ліками від стресу, болю та заподіяних кривд. В дитячому віці дуже важливо, щоб стреси та кривди не мали довгострокового впливу на організм. Інакше в дитини буде занижена самооцінка, вона стане замкненою.

Звичайно, впроваджувати сміхотерапію на заняттях слід з урахуванням особливостей предмету. Наприклад, на занятті з розвитку грамоти ви можете запропонувати дітям уривок розповіді із кумедними пригодами або гумореску. На занятті з формування елементарних математичних уявлень, у ролі прикладу розв'язання задачі візьміть не звичайну, а задачу із смішним текстом. Загальною «сміховою вправою» для будь-якого заняття може стати кумедна фізкультхвилинка.

Що ж стосується впровадження сміхотерапії на заняттях з музики, то їх керівникам буде зробити це найлегше. Покажіть дитині смішний уривок танцю, клоунади, або «покорчіться» під час розспівки — і ви оздоровили дитину без великих навантажень на її організм. Взагалі, сміхотерапію можна поєднати із казкотерапією, прочитавши дітям розповідь із смішними пригодами.

На заняттях з розвитку мови дітей також легко розсмішити, давши завдання попрацювати над скоромовками. Під час театралізованої діяльності дошкільників «сміхові» вправи можуть бути закладені навіть в програму, так як гарний актор повинен вміти сміятися «за командою».

Важливо вчити дітей доброму сміхові. Що ж є психологічною основою такого сміху? В більшості випадків добрий сміх супроводжується почуттям душевного тепла. Дитина повинна засвоїти, що кожна людина – і дорослий і малюк, може помилятися. Чинити необдумано, поспішливо. Над маленькими недоліками оточуючих можна посміятися, але одночасно добрий сміх свідчить, що ми вибачаємо недоліки, засуджена людина, навіть викликає почуття любові і симпатії. Найкращим доказом доброго сміху є ставлення дітей до героїв гумористичних творів – Незнайки, Буратіно,

Вінні-Пуха, Карлсона та ін.

Палкий прихильник і провідник дитячого гумору Грицько Бойко, як ніхто інший в поезії для дітей, з глибоким розумінням виховного значення сміху, вмів не просто розважити дитину, що теж потрібно, а виставляти на сміх людський найрізноманітніші вади характеру. Слухаючи про Вереду, недотепу Тимка, який викручував після купання кота, ледаря, роззяву, хвалька, базіку, діти проймаються здоровим сміхом. Гумор дитячих творів Г. Бойка м'який і зичливий, покликаний покепкувати й допомогти, а не принизити дитину. Сміх над героями творів Г.Бойка не лише розважає, а заодно заставляє дітей подумати чи не схожий я на тих, з кого сміюся.

В. Сухомлинський був переконаний: «Навчити дітей користуватися зброєю сміху – одна з найтонших і найскладніших речей у формуванні моральних поглядів, переконань, смаків». Характеризуючи дитячий колектив великий педагог-гуманіст зазначав: «Здатність правильно сміятися – показник морального здоров'я колективу і особистості» [8].

Щастя дитини, за словами всесвітнього вченого і лікаря Миколи Амосова, це стан її психіки. Якщо здорова дитина мало сміється – це перший сигнал до тривоги: чи не захворіла дитина? Бо для здорової дитини частота сміху відповідає її потребам оточення, наскільки воно корисне для зміцнення здоров'я. Причиною може бути і відсутність у дитини так званого душевного комфорту.

Пояснення доброго сміху допомагає зрозуміти і визначити його протилежність – злий сміх, який зустрічається у дитячому віці так само часто, як і сміх добрий. При доброму сміхові маленькі недоліки тих, кого ми любимо, тільки відтіняють позитивні і привабливі їх сторони. При злому сміхові недоліки інколи навіть надумані, уявні, перебільшуються, роздуваються, і тим самим дають підґрунтя злим, недобрим почуттям, недоброзичливості [7].

Психологічно злий сміх близький до сміху цинічного. Один і другий види сміху породжені злими і злісними почуттями. Але сутність їх глибоко різна. Злий сміх пов'язаний з надуманими недоліками людей, цинічний сміх викликається радістю з чужого нещастя .

Внаслідок неуважності чи невміння пристосовуватися до обставин, орієнтуватися в ситуації, а іноді і чисто випадково з людиною відбуваються маленькі нещастя, які у присутніх викликають сміх.

Межа між маленькими нещастями, які можуть викликати сміх, і більшими нещастями, які сміху викликати вже не можуть, логічно не визначається. Чуже горе незалежно мале чи велике, чуже нещастя у черствої людини, нездатної зрозуміти того, що переживає інший, може викликати сміх, що має цинічний характер. Звичайний, насмішливий сміх теж має відтінок жорстокості. Але це тільки відтінок. Тут не так. Сміються діти з хворих і старих, які не можуть встати чи повільно ходять, сміються, коли сліпий наштовхується на ліхтарний стовп, коли хто-небудь боляче розбивається, коли людину косить біда, сміються над різкими проявами фізичного болю. Ця жорстокість серед дітей і підлітків досягає своїх меж, коли людину навмисно заставляють страждати і потім сміються над нею[3].

На жаль, спостереження свідчать, що вже з 5-6 річного віку у дітей з'являється інтерес до слухання сучасного сумнівного дитячого фольклору. Як не забороняй жорстокі куплети чи анекдоти – вони все одно живуть у дитячих колективах. У такого роду лічильниках, загадках, частівках, страшилках, «садистських» куплетах, магічних «викликаннях» найчастіше міститься те, що забороняється дорослими. Діти розповідають їх в «тісному колі», не допускаючи дорослих. Старші дошкільники сміються з крокодилів, що палять цигарки, хлопчика з кулеметом, із «Вовочки», що вживає нецензурні вислови. Дорослі, аналізуючи деякі типи дитячої сумнівної творчості і чорний сміх, можуть краще зрозуміти психологію дітей. Важливо усвідомити, що суворо заборонити такий «гумор» даремно. А ось повернути дитячу творчість в інше русло, даючи свободу висловлювання, це в силах вихователів і батьків. Інколи сміх свідчить лише про нетактовність і грубість дитини. Ось дівчинка в новій шубці і чобітках підковзнулась і вже лежить в брудній весняній калюжі посеред двору. Навколо діти сміються, в очах радість, на обличчі задоволення, а в душі пусто і холодно. Чому так буває, чи все роблять дорослі, щоб не дати вкоренитися в юні серця злорадство, цинізму і байдужості? Адже поведінка жорстоких дітей може завдати горе і шкоду тому, хто особливо сприйнятливий до насмішок і знущань[5].

Ш. Амонашвілі переконаний, що неможливо будувати справжню педагогіку, якщо не буде дитячих витівок, не буде пустунів. «Яка нудьга для педагога займатися з дітьми, що мають свідомість і поведінку дорослих. Я спершу підбурив би таких дітей до витівок, до невгамовності, а потім би приступив до пошуків педагогіки особливості». Автор книги «Здравствуйте, діти!» переконаний, що більшість педагогів схильні бачити в дитячих пустощах щось на зразок злочину, приймають їх як порушення дисципліни. «З яким інтересом прочитав би я книги про психологію пустунів і про пустощі, але де вони !», - зазначає Ш. Амонашвілі. Сам він вважає, що пустуни, витівники – це в першу чергу життєрадісні, кмітливі, дотепні, комунікабельні діти. «Пустуни – діти з гумором, бачать смішне в самому серйозному, вміють заганяти безалаберних в незвичних для них ситуації і люблять тішитися над ними; вони дарують хороший настрій і сміх не тільки самому собі, але й іншим, хто відчуває гумор…». Амонашвілі робить висновок, що пустотливість – цінна якість дитини, тільки треба управляти нею[1].

І справді, дорослих повинні насторожувати пустощі, жарти дітей, які можуть перерости в хуліганство і агресивність. Важливо формувати у дітей культуру спілкування, прояву веселого настрою, жартів та розіграшів. Здатність управляти своєю поведінкою, прогнозувати наслідки веселощів – надзвичайно важлива якість, яку слід формувати у вихованців.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, виховання емоційно-зрілої особистості, її переживань і почуттів, починаючи з перших років життя, залишається важливим

педагогічним завданням, оскільки емоційне ставлення до навколишнього світу зумовлює цілі, на досягнення яких будуть використані набуті дитиною знання та вміння. Здатність до емоційних переживань проявляється одразу після появи дитини на світ, а період дошкільного дитинства вважають "золотим віком" емоційного життя. Протягом перших шести років закладається основа розвитку емоційно-почуттєвої сфери людини, що є запорукою її нормального психічного розвитку, гарантії зростання гармонійної особистості.Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні педагогічних умов покращення психічного здоров'я дітей дошкільного віку засобами сміхотерапії та іншими видами здоров'язберігаючих технологій.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Улыбка моя, где ты? Мысли в учительской. / Ш.А.Амонашвили - М.: Изд.дом ШалвыАмонашвили, 2003.

2. Верховинець В. М. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. – 5-те вид. / В.М. Верховинець – К. : Муз. Україна, 1989. – 343 с.

3. Гавриш Н.В. Гумор виховує, навчає / Н.В. Гавриш, С.М. Курінна // Дошкільне виховання – 1999. – № 10. – С. 20-21.

4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів / О.Л. Кононко. — К. : Освіта, 1998. — 255 с.

5. Максименко, Ю. Б. Феноменологиясмеха: теоретико-методологическийанализ / Ю. Б. Максименко, О. В. Ткачук // Наука і освіта: наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру НАПН України. - 2013. - № 6. - С. 33-35

6. Николенко Д.Ф. Чувство комического и его развитие у детей. Дис… канд. психол. наук / Дмитрий Федорович Николенко. – К., 1948.

7. Старовойтенко Н. Серйозно про дитячий сміх / Наталія Старовойтенко //Поч. школа. – 1997.-№ 6.–С. 48-49.

8. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – К.: Рідна школа, 1976. – Т. 1. – С. 403–637.

В статье проведен анализ исследований, посвященных проблеме улучшения психического здоровья детей дошкольного возраста средством смехотерапии. Подчеркивается важность и актуальность смехотерапии в формировании доброго, открытого характера ребенка. Смех рассматривается как мощный природный механизм, оздоравливающий тело и психику дошкольника. Подано основную классификацию видов смехотерапии и смеха. Предложено педагогические рекомендации по использованию смехотерапии в работе с детьми с учетом особенностей занятий по различным разделам программы. Сделана попытка разграничения хорошего смеха и злого смеха. Указано на важность формирования воспитателем у воспитанников культуры общения, проявления веселого настроения, способности управлять своим поведением, прогнозировать последствия веселья.

Ключевые слова: *смех, смехотерапия, классическая смехотерапия, йога смеха, медицинская клоунада, эмоциональное развитие дошкольника, здоровье сберегающие технологии*

The article analyzes studies that deal with the problems of improving the mental health of preschool children with the help of laugh therapy. Cheerful and happy child creates the atmosphere of happiness and high spirits among the people.

Therapy of laugh is one of the youngest and perspective methods of art therapy that gains the world popularity with every year. This method is used both to treat children aged from 2 months (those who are already able to laugh) and the adults. Unfortunately this method is not widespread in Ukraine. Although now in such a difficult crisis period, therapy of laugh is particularly relevant.

The importance and urgency of the laugh therapy in the formation of friendly and open nature of a child is established. As we know preschool age is characterized by the rapid development of the emotional sphere, which has a significant impact on the mastering of various activities and personal development of a child..The laughter is considered as a powerful natural machanism to heal body and mind of a pupil. Nowadays, a few kinds of the therapy of laugh exist: the therapy of laugh itself, the yoga of laugh and the medical clowning. However, some specialitis divide laughter into objective and subjective. According to all features of programms, the educational guidelines for theuse of therapy of laugh while working with children have been suggested

- during the grammar lesson,the teacher can suggest to read the part of the story with funny adventures;

- during the class with the formation of elementary mathematical concepts as an example of solving the problem you can suggest an exercise with a funny text;

- as a general "humorous exercise" for any type of the lessons you can choose funny physical activity;

- during the music lesson you can show a child funny excerpt of dancing or clowning before the lesson;

- during the class of language development, you can make children laugh by giving them some tasks to work on tongue twister;

- during theatrical activities laughter exercises can be also incorporated into the program,as far as a good actor should be able to laugh on a command.

The attempt to differentiate positive and negative laugh has been made. The importance of forming communication culture among pupils, the manifestation of good mood, the ability to control their behaviour and to predict the consequences of merriment have been specified.

Key words: *laughter, laugh therapy, classical laugh therapy, the yoga of laugh, the medical clowning, emotional development of preschoolers.*

УДК 159.942

Юрков Олександр Сергійович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет
Литко Еріка Сергіївна,
студентка,
Мукачівський державний університет

ФЕНОМЕН ПРИВ'ЯЗАНОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Обгрунтовано феноменр привязаності у дошкільному віці та його впливу на формування особистості в майбутньому. Численними дослідженнями було доведено, що перші роки життя людини стають вирішальними в формуванні її особистості. Крім того, ранній дитячий досвід спілкування з батьками здійснює значний вплив на формування батьківсько-дитячих стосунків з власними дітьми в майбутньому.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі та емпіричному дослідженні психологічних особливостей феномену прив'язаності. У дослідженні використані: проективна методика Н.Каплан для визначення особливостей емоційної прив'язаності дитини до матері та інтерв'ю діагностики типу прив'язаності у дорослих Adult Attachment Interview (AAI). Наукова новизна даного дослідження полягає в тому, що даний феномен не достатньо вивчений, що дає змогу розвиватись в даному напрямку. Практична значущість отриманих результатів полягає в тому, що вони дозволяють спрогнозувати можливий розвиток прив'язаності і скоректувати його в потрібному напрямку.

Ключові слова: *прив'язаність, надійна прив'язаність, уникаюча прив'язаність, ненадійна прив'язаність, змішана прив'язаність, дезорганізована прив'язаність, фази прив'язаності.*

Постановка проблеми. У дитинстві закладаються фундаментальні властивості характеру людини, її спрямованість та особистісні якості. Важливу роль у розвитку дитини відіграє правильне протікання етапів прив'язаності. Саме правильний розвиток прив'язаності сприяє формуванню в майбутньому гармонійної особистості, виробленню вміння особистості встановлювати емоційні зв'язки з оточуючими, налагоджувати тісні міжособистісні зв'язки та формуванню найбільш успішних і доцільних моделей поведінки в дитячо-батьківських стосунках з власними дітьми.

Визначивши тип прив'язаності в дитячому віці, можна спрогнозувати можливий подальший розвиток особистості, можливі труднощі на шляху її формування та можливі моделі поведінки, які в подальшому будуть формуватись в особистості. Профілактика порушень прив'язаності допоможе сприяти гармонійному розвитку особистості дитини і подальшому формуванню успішних моделей поведінки як в батьківсько-дитячих стосунках, так і в міжособистісних.

Дослідження поглядів вітчизняних і зарубіжних психологів, які займались вивченням проблеми феномену прив'язаності, допоможе зрозуміти суть цього феномену, його вплив на формування особистості та моделей прив'язаності дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велике значення для розвитку знання про прив'язаність мали роботи англійського психіатра і психоаналітика Дж. Боулбі. Він стверджував, що ми можемо зрозуміти людську поведінку, тільки розглянувши її середовище адаптації, основне середовище, в якому вона формується.

Дж. Боулбі припустив, що прив'язаність дитини розвивається наступним чином: спочатку соціальні реакції малюків не відрізняються розбірливістю (наприклад, вони будуть посміхатися будь-якій особі або плакати через відхід будь-якої людини); проте у віці від 3 до 6 місяців малюки звужують спрямованість своїх реакцій до кількох знайомих людей, формують явну перевагу у відношенні однієї людини і потім починають ставитися насторожено до незнайомих людей, незабаром після цього вони стають більш рухливими, починають повзати і відіграють активнішу роль в утриманні поруч основного об'єкта прив'язаності. Вони стежать за тим, де знаходиться мати або батько, і будь-який знак, який вказує на те, що вони можуть раптово піти, викликає з їх боку реакцію слідування. Весь процес – фокусування на основному об'єкті прив'язаності, який потім викликає реакцію слідування, – відповідає імпринтингу у інших видів. Подібно дитинчатам багатьох інших видів, у малюків виробляється імпринтинг на певний об'єкт прив'язаності і вони наполегливо йдуть за ним, коли він йде.

У своїх працях Дж. Боулбі навмисно використовував етологічні терміни «інстинкт» і «імпринтинг» в широкому сенсі. Він хотів показати, що ці поняття стосуються людської поведінки у своєму загальному вигляді, а не як виключно точні, деталізовані визначення. Тим не менш Боулбі відчував, що ці етологічні поняття дають надійні пояснення, яких він шукав. Він говорив, що коли вперше дізнався про них у 1950-х рр., то готовий був вигукнути: «Еврика!». Зокрема, він зрозумів, чому немовлята і маленькі діти бувають приголомшені, коли їх розлучають з батьками. Будучи продуктом еволюції, дитина відчуває інстинктивну потребу бути поруч з тим з батьків, на якого у нього виробився імпринтинг. Ця потреба присутня в кожній частці істоти дитини; без неї людське співтовариство не змогло б вижити. На певному рівні дитина іноді сама може відчувати, що втрата контакту з батьками означає, що вона загине.

Дж. Боулбі виділив 4 фази через які проходить дитина в процесі формування прив'язаності:

- нерозбірлива реакція на людей (0-3 місяці);

- фокусування уваги на знайомих людях (3-6 місяців);
- інтенсивна прихильність і активний пошук близькості (0,5-3 роки);
- партнерська поведінка (3 роки-кінець дитинства).

Дж. Боулбі вважав, що прихильність розвивається аналогічно імпринтингу у тварин. Імпринтинг – це процес, за допомогою якого тварини засвоюють стимули, що ініціюють їх соціальні інстинкти. Зокрема, дитинчата тварин дізнаються, за яким рухомим об'єктом їм треба слідувати. Вони починають слідувати за широким колом об'єктів, але це коло швидко звужується і в кінці періоду імпринтингу вони зазвичай слідують лише за матір'ю. На цьому етапі реакція страху обмежує здатність формувати нові прихильності.

У людей ми можемо спостерігати схожий процес, хоча він розвивається набагато повільніше. Протягом перших тижнів життя малюки не можуть активно слідувати за об'єктами, переміщаючись з місця на місце, але вони направляють на людей соціальні реакції. Вони посміхаються, белькочуть, чіпляються, плачуть і т.д. – все це допомагає утримувати людей поруч. Спочатку малюки направляють ці реакції до будь-якої людини. Однак до 6-місячного віку вони звужують свою прив'язаність до кількох людей. Вони хочуть, щоб поруч була саме ця людина. На цьому етапі вони починають боятися незнайомців і, коли вчаться повзати, слідують за своїм основним об'єктом прив'язаності всякий раз, коли той іде. Тим самим у них виробляється імпринтинг на певну людину [1;2;4].

В 1950 році Ейнсворт стала асистентом Дж. Боулбі. В 1954 році в селищах поблизу столиці Кампали вона спостерігала, як малята прив'язуються до своїх мам. Результати цих досліджень ввійшли в її книгу «Немовлята в Уганді», де описані фази прив'язаності, які Боулбі виділив у своїх працях. Угандські дослідження спонукали її до роздумів про різні патерни прив'язаності серед окремих малят і про те, як малюки використовують маму в якості надійної відправної точки своїх досліджень. Боулбі приписав Ейнсвотр заслуги в відкритті немовлячої поведінки, пов'язаної з надійною відправною точкою.

В Балтіморі Ейнсворт почала дослідження, об'єктом якого були 23 малюки із сімей середнього класу, і їх мами. Ця робота дозволила виділити патерни прив'язаності, які сприяли численним дослідженням в галузі психології розвитку.

Мері Ейнсворт оцінювала інтенсивність чотирьох різних типів поведінки, яка спостерігалася, за шкалою від 1 до 7, виділивши чотири типи поведінки:

1) сепараційна тривожність (прояв занепокоєння у малюка, коли мати виходить з кімнати);

2) готовність дитини досліджувати нову ситуацію;

3) тривожність, пов'язана з незнайомцем (реакція малюка на присутність незнайомої людини);

4) поведінка після возз'єднання (поведінка дитини після повернення мами в кімнату).

На основі цього експерименту Ейнсворт ідентифікувала три окремі типи прив'язаності немовлят: надійний, уникаючий (ненадійний) і тривожно-амбівалентний (такий, що чинить опір).

Для надійного типу прив'язаності типовими є наступні форми прояву:

1. Сепараційна тривожність: коли мати виходить з кімнати, дитина засмучується і плаче.

2. Дослідження навколишнього світу: немовля використовує матір як надійну, безпечну базу.

3. Тривога, викликана присутністю незнайомця: дитина дружелюбна і спокійна до тих пір, поки мама залишається в кімнаті. Якщо ж вона виходить, вона починає завзято уникати незнайому людину.

4. Возз'єднання: немовля стає задоволеним и позитивним після того як мати повертається в кімнату.

Діти з надійною прив'язаністю більш активні, відкриті, самостійні, інтелектуально розвинуті й вірять в свої сили [3;8].

Для уникаючого типу властиві такі форми прояву:

1. Сепараційна тривожність: коли мати виходить з кімнати, дитина не проявляє ніяких ознак тривоги і занепокоєння.

2. Тривога, викликана присутністю незнайомця: дитина почувається у компанії незнайомої людини абсолютно спокійно і поводиться, як зазвичай.

3. Возз'єднання: немовля практично не реагує на повернення матері в кімнату.

Ейнсворт виявила, що мати і незнайома людина заспокоюють дитину однаково успішно [3;8].

Для ненадійного типу прив'язаності характерні:

1. Сепараційна тривожність: коли мати виходить з кімнати, дитина реагує вкрай негативно; вона налякана і засмучена.

2. Тривога, викликана присутністю незнайомця: дитина явно боїться незнайомої людини і всіма силами намагається уникати її.

3. Возз'єднання: коли мати повертається до кімнати, немовля тягнулось до неї, але в контакт не вступав; деякі діти навіть відштовхували матір.

Ейнсворт виявила, що немовлята з ненадійним типом прив'язаності менш охоче досліджують навколишній світ і частіше плачуть, ніж діти з двома іншими типами прив'язаності [3;8].

Наступні типи не описані Ейнсворт, але досліджені іншими дослідниками.

Дезорганізована прив'язаність, яку називають також «випалена душа». Цей тип прив'язаності виражається в тому, що при приході матері, дитина застигає, а при її повернені тікає від неї. Дезорганізований тип прив'язаності характерний для дітей, котрих систематично б'ють, над якими знущаються. В таких сім'ях часто зустрічається вкрай жорсткий, навіть жорстокий батько і слабка мати, нездатна захистити дитину. Або такі діти зростають у депресивних матерів, котрі більшу частину часу взагалі ніяк не реагують на дитину, а коли реагують – то агресивно. Дітям з цим типом прив'язаності властиві хаотичні, непередбачувані емоції і реакції.

Змішаний тип прив'язаності (симбіотична прив'язаність) властива діткам, які не відпускають мам ні на крок, постійно привертають до себе увагу, провіряють включеність, заглядають в очі («а ти точно-

точно мене любиш?»), дуже хворобливо реагують на те, що мама відвертається від них, спілкується з кимсь ще.

Симбіотична прив'язаність формується, як правило, в сім'ях з дуже тривожними мамами, котрі орієнтуються на деякі «правильні» уявлення про виховання, намагаються уникнути помилок і впевнені в небезпечності навколишнього світу. У них самих дуже сильна сепараційна тривога і необхідність в постійному підтверджені: тільки зі мною моєму малюку буде добре. Однак, при цьому на потреби дитини вони відповідають лише при прямому зоровому контакті і виражених сигналах у вигляді, наприклад, плачу. Діти у таких мам теж виростають тривожними. Їм важко відокремитись від мами і зрозуміти, хто вони насправді [4].

Дослідження прив'язаності просувається вперед стрімкими темпами, і одною з найбільш популярних тем є питання внутрішніх робочих моделей. Боулбі зробив робочою моделлю очікування і почуття дітей по відношенню до чуйності об'єкту прив'язаності. Оскільки робоча модель включає в себе внутрішні психічні події, її важко досліджувати в немовлячому віці; не можна малюкам задати питання про те, що вони думають і відчувають. Але після 3-річного віку, або близько того, дослідження стають можливими. Наприклад, Бретертон, Ріджуей і Кессіді виявили, що трьохрічні малюки можуть завершувати історії про ситуацію, що стосується прив'язаності.

У дорослих також формуються певні думки і почуття з приводу прив'язаності, і їх установки, без сумніву, впливають на те, як вони відносяться до своїх дітей. Мері Мейн і її колеги в інтерв'ю «Прив'язаності дорослих» задавали питання батькам стосовно їх власних ранніх спогадів. Зосередивши увагу на відкритості і гнучкості відповідей батьків, Мейн виробила типологію, котра, як виявилось, дуже добре корелює з класифікаціями дітей в «Незнайомій ситуації». Типи Мейн включають в себе:

1. Впевнених (самостійних) розповідачів, котрі говорять про власний ранній досвід відкрито і вільно. Діти цих батьків, як правило, відчували надійну прив'язаність до них. Очевидно, прийняття батьками власних почуттів йде пліч-о-пліч з прийняттям сигналів і потреб їхніх малюків.
2. Заперечуючи прив'язаність розповідачів, які говорять про свій досвід прив'язаності так, наче він не дуже важливий. Ці батьки, як правило, мали невпевнених, уникаючих дітей; вони багато в чому відкидали власний досвід, так само, як вони відкидали прагнення до близькості своїх дітей.
3. Стурбованих розповідачів, інтерв'ю з якими дозволяють припустити, що вони як і раніше, намагаються, приховано або явно, завоювати любов і схвалення власних батьків. Можливо, що їх власні потреби заважають їм послідовно реагувати на потреби своїх немовлят.

Декілька досліджень показали, що коли інтерв'ю з батьками проводять до народження у них дітей, класифікації їхніх інтерв'ю корелюють з поведінковою прив'язаністю їх річних малят в «Незнайомій ситуації». Наприклад, Фонаджи та інші встановили, що, якщо допологове інтерв'ю з матір'ю відзначалось впевненістю/самостійністю, а з батьком – запереченням, дитина в «Незнайомій ситуації» частіше всього трималася впевнено з мамою і уникала батька. В ряді подібних досліджень повідомлялось, що класифікації батьків і дітей співпадають приблизно на 70%. [4]

Одною з найновіших теорій прив'язаності є теорія багаторівневої прив'язаності доктора Гордона Ньюфелда, канадського психотерапевта. В своїй теорії він розглядає прив'язаність не тільки як прагнення дитини бути фізично поруч з дорослим, який піклується про неї (так званий бондинг), але як будь-яке прагнення до контакту і близькості: фізичному, емоційному, психологічному. Прагнення до прив'язаності - це базова потреба людини, вона первинна, і є більш пріоритетною, ніж їжа. Але якщо немовляті для виживання необхідний тісний фізичний контакт з дорослим, який за нього відповідає, то по мірі дорослішання, розвитку мозку і становлення особистості, розуміння дитиною, що означає «бути близьким», мінюється.

Якщо все відбувається за природним планом, то в перші шість років життя дитина розвиває здібність прив'язуватись на різних рівнях. У теорії Ньюфелда виділено шість рівнів.

Перший рівень, з народження, – прив'язаність через почуття. Для того, щоб вижити, немовляті необхідно бути в постійному фізичному контакті з дорослим, який піклується про нього.

На другому році життя у дитини розвивається здібність прив'язуватись за посередництва схожості. Дитина починає відчувати, що бути близьким з мамою або татом можна не тільки знаходячись безпосередньо з ними, але будучи схожим на них.

До третього року розвивається здібність прив'язуватись посередництвом належності і вірності. Ще один спосіб бути близьким – це володіти тим, кого любиш, і належати до тих, хто любить тебе.

До четвертого року життя у дитини з'являється бажання власної важливості, значимості в житті улюбленої людини. Дитина починає відчувати, що мама і тато близькі з тими, кого вони цінять. А щоб бути цінним, треба бути хорошим. Малюк хоче сподобатись, стає м'якшим, поступливішим, шукає підтвердження своєї важливості для дорослих.

На п'ятому році дитина починає любити. Вона віддає своє серце дорослим. Якщо раніше вона говорила «люблю маму» більше імітуючи інших, то тепер вона «любить маму», співає пісні про любов і малює серця. Це прив'язаність через емоційну близькість, рівень, на якому дитина готова розставатись з дорогими для неї людьми на досить тривалі проміжки часу. Їй вже не потрібна фізична присутність прив'язаності, щоб зберегти відчуття контакту і близькості.

Останній рівень прив'язаності – коли тебе знають. Дитина хоче бути пізнаною, починає ділитись своїми секретами, щоб дорослі його краще розуміли, щоб бути ближчим до дорослих. Вона хоче, щоб ми знали її зсередини. Це не правдивість, дитина легко збреше тим, до кого вона не прив'язана, це саме бажання бути близьким. Психологічна прив'язаність – найбільш глибокий рівень прив'язаності і найбільш уразливий. Не кожен дорослий має досвід подібної прив'язаності.

Першочергова еволюційна задача прив'язаності – створити контекст, в якому дорослому буде легко піклуватись про дитину, а дитина буде легко приймати цю турботу. Якщо дитина прив'язана до дорослого, то вона (в міру) слухняна, хоче бути для дорослого хорошою, слідує за ним, дивиться на нього знизу вверх, ловить знаки, як поводитись і що робити. Дорослі легко вибудовують ієрархію з такою дитиною, несуть за неї відповідальність і діють з природнім авторитетом.

Друга задача прив'язаності – служити утробою для дорослішання. Прив'язаність працює як щит проти зовнішнього стресу – захищає дитяче серце, щоб воно залишалось м'яким і дитина могла прив'язуватись на більш глибоких рівнях, і поступово дорослішати, звільняючись від своєї залежності в прив'язаності. Всередині прив'язаності, в безпеці, дитина може не боячись насмішок і чужих оцінок виражати себе, щоб досліджувати своє «Я», свої інтереси і бажання. Для дитини прив'язаність створює відчуття дому: вона вдома там, де її прив'язаність. Прив'язаність забезпечує місце, де дитина може розслабитись, відпочити, і з новими силами відправитись на підкорення світу. Забезпечуючи безпеку, прив'язаність допомагає розвинути незалежність. [6;7]

Першопрохідцем в дослідженні прив'язаності у вітчизняній психології стала М.І.Лісіна, яка в концепції генезису спілкування робила акцент на взаємодії дорослого і дитини, дитини і дитини як необхідної умови раннього розвитку. І прив'язаність розглядалась не лише як дитяча прив'язаність до матері, а в більш загальному розумінні прив'язаності дитини до інших людей. Лісіна відзначала той факт, що прив'язаність вибіркова, формується вона на основі потреб особистості у спілкуванні. Це продукт спілкування, який залежить від його змісту [5].

Постановка завдання: здійснити дослідження феномену «прив'язаності» в батьків та їх дітей; встановити їх причинно-наслідковий зв'язок

Результати та їх обговорення. В дослідженні була використана проективна методика Н.Каплан, метою якої було визначення типу емоційної прив'язаності дитини до матері.

У ході дослідження діток, які відвідують садок, за методикою Н.Каплан у 40% з них було виявлено надійний тип прив'язаності, у інших 40% - дезорганізований тип, і у 20% - тривожно-уникаючий. Тривожно-амбівалентного типу прив'язаності виявлено не було.

Для зручності і наочності на основі отриманих даних було створено кругову діаграму (рис.1.).

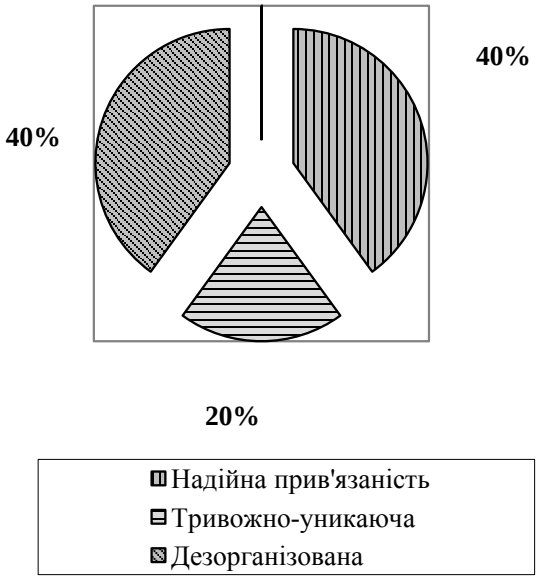


Рис.1. Розподіл даних отриманих за проективною методикою дослідження особливостей емоційної прив'язаності дитини до матері Н.Каплан при дослідженні дітей, які відвідують ДНЗ.

Отримані результати говорять про тенденцію правильного і гармонійного розвитку дітей. У багатьох дітей виявлений надійний тип прив'язаності, що свідчить про довірливі стосунки дитини з мамою, теплі емоційні зв'язки між ними, відсутність тривожності у дітей, розлучаючись з мамою ці дітки впевнені, що мама повернеться. Також у багатьох дітей виявлено дезорганізовану емоційну прив'язаність, що свідчить про невизначеність стосунків між мамою і дитиною, життя такої дитини сповнене подій різного емоційного забарвлення. Щодо діток, у яких виявлено тривожно-уникаючий тип прив'язаності, то вони характеризуються тим, що часто уникають емоційних зв'язків з мамою, і спокійно реагують на розлуку з мамою, при цьому у них може виникати тривога з приводу того, що мама не повернеться до них, або з мамою може статись щось погане.

За методикою «Інтерв'ю для дорослих AAI», у 40% мам було виявлено модель надійної прив'язаності, у 40% - категорія не пророблено статусу прив'язаності, і у 20% - модель ненадійно-дистанційованої прив'язаності.

Для більш наочної демонстрації, на основі отриманих даних було створено кругову діаграму (рис.2.).

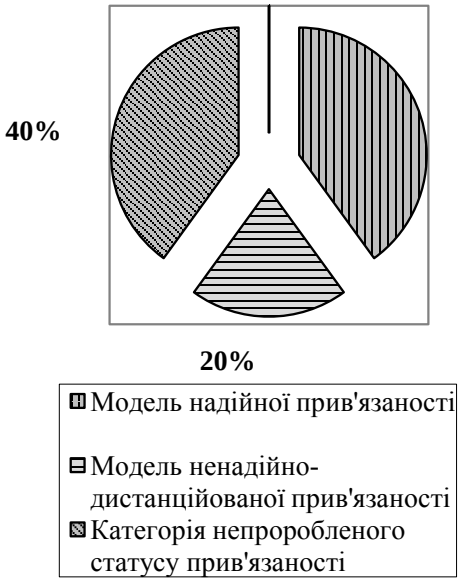


Рис.2. Розподіл даних отриманих за методикою Інтерв'ю про прив'язаність для дорослих ААІ, серед батьків, чиї діти відвідують ДНЗ.

Отримані дані свідчать про те, що у значної частини досліджуваних (30%) був позитивний досвід прив'язаності в дитинстві, і вони перенесли патерн поведінки своїх батьків у батьківсько-дитячі стосунки з власною дитиною. Ці батьки із задоволенням і теплими почуттями згадують своє дитинство, їх спогади чіткі, ясні і яскраві. У 10% з 40% батьків з надійною моделлю прив'язаності, у дитини виявлено дезорганізований тип прив'язаності, що може свідчити про надмірну заклопотаність батьків буденними справами і нестачу часу на виховання дітей. У 30% інших досліджуваних спостерігається не пророблений статус прив'язаності, з не дуже позитивним досвідом прив'язаності в дитинстві, який також переноситься на дитячо-батьківські стосунки з їх дітьми. Однак, 10% досліджуваних, маючи негативний досвід взаємодії з власними батьками, ймовірно намагаються компенсувати недостачу батьківського тепла у взаєминах з власними батьками, встановлюючи тісні емоційні зв'язки з власною дитиною, формуючи у неї надійну прив'язаність. І в 20% батьків виявлено модель ненадійно-дистанційованої прив'язаності, у яких спостерігається заперечення прив'язаності; у таких батьків дітки більш тривожні й песимістичні, і у них виявлений тривожно-уникаючий тип прив'язаності.

В процесі дослідження дітей, які не відвідують ДНЗ, у всіх діток було виявлено надійний тип прив'язаності. У діток сформовані тісні емоційні зв'язки з мамою, вони адекватно реагують на відсутність мами, сумують за нею і радіють при новій зустрічі, можна припустити, що життя цих діток сповнене позитивних, яскравих подій, а також материнським теплом, любов'ю і турботою.

Натомість у матусь цих діток за методикою «Інтерв'ю про прив'язаність для дорослих ААІ» були виявлені різні моделі прив'язаності. У 40% мам – надійна модель, у 30% – упереджена, заплутана, у інших 30% – ненадійно-дистанційована. Результати отримані за проективною методикою К.Джордж ААР підтверджують результати отримані в результаті проведення інтерв'ю.

Для наочності була створена кругова діаграма (рис.2.3.)

Рис.3. Розподіл даних отриманих за методикою «Інтерв'ю про прив'язаність для дорослих ААІ», серед батьків, чиї діти не відвідують ДНЗ.

Так як в усіх діток виявлена надійна прив'язаність можна зробити висновки про те, що мами, які мали позитивний досвід взаємозв'язку з батьками, наслідують їх поведінку у стосунках з власними дітьми, розцінюючи її як найбільш правильну і доцільну. Натомість, мами, які мали не такий позитивний досвід взаємин з батьками в дитинстві, розцінюючи їх поведінку як помилкову, намагаються компенсувати нестачу материнського тепла, якого зазнали в дитинстві, стараючись якомога більше часу проводити з власними дітьми, турбуючись про них і даючи їм те, чого їм самим не вистачало в дитинстві, тим самим формуючи у них надійну прив'язаність.

Порівнюючи наші дві вибірки можна сказати, що в сім'ях, де діти не відвідують ДНЗ, у діток формується надійний тип прив'язаності незалежно від дитячого досвіду взаємозв'язку з батьками і моделі прив'язаності, яка властива мамі дитини. Ці мами прагнуть якомога більше часу проводити з дітьми, оточуючи їх опікою, любов'ю і турботою настільки, наскільки це можливо, формуючи теплі, позитивно забарвлені стосунки зі своїми дітьми. Натомість в сім'ях, де діти відвідують садочок, навіть у мам, у яких спостерігається надійна модель прив'язаності, у дітей може формуватись інший тип прив'язаності, на таке явище може впливати наявність більше ніж одної дитини в сім'ї, також маса інших чинників. Як і в мам, які не віддають дітей в садочок, так і серед мам, які водять діток в садочок, спостерігається спроба компенсації нестачі батьківського тепла в батьківських сім'ях, шляхом оточення власної дитини любов'ю, опікою і турботою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, результати дослідження підтверджують, що між типом прив'язаності дорослих (яка була в них в дитинстві), їх моделлю типу прив'язаності і типом прив'язаності їх дітей існує тісний зв'язок, про що свідчать не лише наші дослідження, а й дослідження науковців, які займалися даною проблематикою. Також було виявлено, що деякі батьки, пам'ятаючи свій власний не зовсім позитивний досвід взаємин з батьками, намагаються компенсувати нестачу батьківського тепла у відносинах зі своїми батьками за рахунок встановлення теплих, дружніх стосунків з власними дітьми**.**

Список використаних джерел

1. Боулби Дж. Привязанность. Перевод с английского Н.Г.Григорьевой и Г.В.Бурменской Общая редакция и вступительная статья кандидата психологических наук Г.В.Бурменской./ – М., 2003.

2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Пер. с англ. В.В. Старовойтова —2-е изд. — М.: Академический Проект, 2004.— 232 с. — (Руководство практического психолога).

3. Клейнман П. Психология. Люди, концепции, эксперименты./Пол Клейнман – М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2015. – 272с.

4. Крэйн У. Боулби и Эйнсуорт о человеческой привязанности. (Глава из книги У.Крэйна «Теории развития»)[Електронний ресурс]/У.Крейн// Научно-практический журнал электронных публикаций – 2002. – №1 – Режим доступу до журналу:
https://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2878

5. Носкова Н.В. История и современное состояние исследований привязанности в отечественной психологи [Електронний ресурс]/Н.В.Носкова// Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2013. Вып. 2 (29). С. 109-120. – Режим доступу: http://pstgu.ru/download/1380801420.9Noskova.pdf

6. Ньюфельд Г. Не упускайте своих детей: почему родители должны быть важнее, чем ровесники/Г.Ньюфельд, Г.Матэ. – М.: «Ресурс», 2012. – 384с

7. Писарик О. Теория многоуровневой привязанности Г.Ньюфелда [Електронний ресурс]/Ольга Писарик. – 2012. – Режим доступу: http://olgapisaryk.livejournal.com/120236.html

8.Три стиля привязанности младенцев (Мэри Эйнсворт) [Електронний ресурс], 2015. – Режим доступу: http://doshkolniki.org/doshkolnaya-psixologiya/830-tri-stilya-privyazannosti-mladenczev-meri-ejnsvort.html

Обосновано что первые годы жизни человека становятся решающими в формировании его личности, ранний детский опыт общения с родителями оказывает значительное влияние на формирование родительско-детских отношений со своими детьми в будущем.

Цель исследования заключается в теоретическом анализе и эмпирическом исследовании психологических особенностей феномена привязанности.

В исследовании использованы: проективная методика Н.Каплан для определения особенностей эмоциональной привязанности ребенка к матери и интервью диагностики типа привязанности у взрослых Adult Attachment Interview (AAI).

Научная новизна данного исследования заключается в том, что данный феномен не достаточно изучен, что позволяет развиваться в данном направлении.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что они позволяют спрогнозировать возможное развитие привязанности и скорректировать его в нужном направлении.

Ключевые слова: *привязанность, надежная привязанность, избегая привязанность, ненадежная привязанность, смешанная привязанность, дезорганизована привязанность, фазы привязанности.*

The relevance of research. Every year there is a growing interest in the experience of relations with parents in early childhood, and its influence on the formation of personality in the future. Numerous studies have proven that the early years of life are crucial in shaping his personality. In addition, early childhood experiences with their parents has a significant influence on the formation of parent-child relationship with their children in the future.

The purpose of the study is theoretical analysis and empirical study of the psychological characteristics of the phenomenon of attachment.

The study used: N.Kaplan projective method for determining characteristics of the emotional attachment of the child to the mother and interviews diagnose the type of attachment in adults Adult Attachment Interview (AAI).

The scientific novelty of this study lies in the fact that this phenomenon is not well understood, which allows to develop in this direction.

The practical significance of these results is that they allow to predict the possible development of attachment and adjust it in the right direction.

Keywords: *attachment, secure attachment, avoidant attachment, insecure attachment, affection mixed, disorganized attachment, the attachment phases.*

РОЗДІЛ VII

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

УДК 378. 011. 3

Барчій Магдалина Степанівна,
старший викладач,
Мукачівський державний університет

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

Проаналізовано підходи до розуміння психологічної культури вчителя, розкрито суть поняття «психологічна культура вчителя». Розкрито значення психологічної культури у педагогічній діяльностіяк фактора підвищення ефективності психолого-педагогічної діяльності. Розглянуто компоненти психологічної культури: комунікативний, мотиваційний, характерологічній, рефлекссивний, досвідний, інтелектуальний, психофізіологічни та проаналізовано їх зміст. Запропоновано організаційно-методичні та психологічні умовиформування психологічної культури майбутнього педагога в процесі вузівської підготовки

***Ключові слова**: психологічна культура, педагог, психологічна компетентність, психологічна грамотність, особистісний розвиток, формування психологічної культури.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується значними трансформаціями в соціально-економічній, політичній та освітній сферах. Це зумовило переосмислення вимог до професіоналізму й компетентності фахівців, особливо рівня їхньої психологічної підготовки. Особливого значення набуває оптимізація психологічної підготовки педагогічних працівників, покликаних створювати сприятливі умови для навчання, виховання, розвитку особистості майбутніх поколінь. Психологічна культура та компетентність вчителя початкової школи визначають його здатність оволодівати професійними цінностями та психологічним інструментарієм вивчення і розвитку індивідуальності молодшого школяра.

Недостатній рівень розвитку психологічної культури вчителя початкової школи негативно позначається на ефективності навчально-виховного процесу. Становлення психологічної культури вчителів початкової школи дозволить значно підвищити рівень їх психологічної підготовки, що сприятиме ефективності навчально-виховної роботи з молодшими школярами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні й зарубіжні психологи та педагоги у своїх роботах аналізують значущі аспекти психологічної підготовки особистості до професійної діяльності в межах різних теоретичних підходів: діяльнісний (П. Я. Гальперин, О. В. Запорожець, П. І. Зінченко, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, С. Л.Рубінштейн та ін.); суб'єктний (К.О.Абульханова-Славська, О. І. Бондарчук, А. В. Брушлинський, С. Л. Рубінштейн, В. А. Семиченко та ін.); технологічний (Л. М. Карамушка та ін.); акмеологічний (Б. Г. Ананьєв, О. С. Анісімов, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, А. А. Реан й ін.); компетентнісний (В. Г. Гордієнко, Дж. Равен, А. В. Хуторской та ін.).

Загалом психологічну підготовку трактують як комплексну психологічну освіту, що ґрунтується на використанні наукових досягнень психології, реалізації її засобів і методів для підвищення рівня психологічних знань, вмінь і навичок фахівців, виявлення й розвитку особистісних властивостей, здібностей і позитивної мотивації до професійної діяльності тощо. Психологічна готовність до педагогічної діяльності є результатом психологічної підготовки і формується через ряд етапів (психологічна грамотність, психологічна компетентність, психологічна культура). Психологічна грамотність учителя являє собою оволодіння психологічними знаннями (фактами, уявленнями, поняттями, символами, правилами й нормативами у сфері ділового й педагогічного спілкування, поведінки, психічної діяльності тощо), передбачає оволодіння системою знаків і їхніх значень, психологічно обґрунтованими способами професійної діяльності, способами психологічного пізнання.Психологічна компетентність формується на основі психологічної грамотності і являє собою сукупність психологічних знань, умінь, навичок щодо здійснення професійної діяльності й професійно важливих особистісних якостей. Психологічна культура вчителя формується на основі психологічної компетентності, являючи собою цілісний комплекс психологічних знань, умінь, навичок і особистісних властивостей (цілеспрямованість, упевненість, ініціативність, комунікабельність, товариськість, емоційна зрілість, інтернальність, відповідальність тощо), що ґрунтуються на цінностях самоактуалізації, забезпечуючи ефективне здійснення педагогічної діяльності.

На думку дослідників, професійно-психологічна культура особистості визначається сукупністю об'єктивних та суб'єктивних критеріїв, із яких системоформуючим виступає ціннісне відношення до іншої людини («друго-домінантність»). Це засіб звернення до людини, розуміння її внутрішнього «діалогу», включення та участь в ньому, що потребує певних схем мислення та комунікативних навичок [3].

У своєму дослідженні В.В.Рибалка зазначив, що в ієрархічному плані психологічна культура включає і підпорядковує всі види засвоєння психологічного знання, що може бути представлено у наступній схемі.

Психологічна поінформованість - психологічна обізнаність - психологічна освіченість - психологічна компетентність - психологічна майстерність -

психологічне мистецтво - психологічна культура [1].

Психологічна культура педагога передбачає високий рівень професійних знань, а найважливішими складовими психологічної культури є культура мислення, спілкування та саморегуляція.

Оволодіння професійною майстерністю може прийти тільки шляхом глибокого, всебічного оволодіння багатством знань про людину, про дитину з галузі психології, філософії, педагогіки, соціології, методик викладання різних предметів навчання. Висока педагогічна культура дає учителю можливість компетентного вибору ефективних форм, методів, засобів навчання і виховання, що покладені в основу оптимізації навчально-виховного процесу. Важливе значення в психологічній культурі особистості вчителя відводиться педагогічним здібностям і особистісним якостям педагога, які здатні забезпечити досягнення високих результатів у навчально-виховній діяльності, в стосунках та спілкуванні з дітьми. Сучасні дослідження І.Я.Зязюна, О.В.Проскури, В.А.Семиченко, В.В.Рибалки, Г.О.Балла, Е.О.Помиткіна та ін. дозволяють визначити поняття психологічної культури, як цілісне, системне утворення у структурі особистості, яке є невід'ємним від особистісного і професійного розвитку. Поняття психологічної культури визначається, як центральна складова загальної культури особистості – це цілісна, імперативна її властивість, що базується на усвідомленні особистістю своєї цінності у суспільстві та у власній самооцінці, яка розвивається в процесі пізнання, засвоєння, зберігання, володіння, творення і використання нею психологічних знань, умінь, навичок, що мають пріоритетне значення в ієрархії усіх існуючих культурних і природних, духовних і матеріальних цінностей.

Мета статті – проаналізувати структурні компоненти психологічної культури педагога.

Результати дослідження. За сучасним поняттям психологічна культура вчителя- це якісно-професійна характеристика його особистості, в основі якої знаходиться система усвідомлених спеціальних психологічних цінностей, що творчо використовуються та примножуються в процесі професійної діяльності.

Психологічна культура кожного вчителя визначається системою професійно-психологічних цінностей, яка відповідає його кваліфікації.

Центральними складовими психологічної культури вчителя є цінність праці та цінність особистості, яка працює. Психологічна культура вчителя має свою структуру. Її зміст полягає в тому, що психолого-педагогічна взаємодія особистості вчителя і особистості учня відбувається через наступні компоненти психологічної культури: комунікативний, мотиваційний, характерологічній, рефлексивний, досвідний, інтелектуальний, психофізіологічний. У вчителя кожен з цих компонентів має бути сформований, вихований і розвинений у вигляді відповідних цінностей, усвідомлений, а також творчо використовуватись та примножуватись у професійній діяльності.

Зміст компонентів психологічної культури особистості вчителя є наступним:

1) комунікативний: визнання професійного спілкування як цінності; усвідомлення наявного і потрібного рівня розвитку комунікативних здібностей; створення ефективних моделей спілкування; творча взаємодія;

2) мотиваційний: інтерес до професії вчителя, цінування праці педагога, відданість гуманістичним ідеалам, любов до праці, дітей; самоаналіз своїх мотивів навчально-професійної діяльності; творчі мотиви трудової, технічної, психолого-педагогічної діяльності;

3) характерологічний: цінування таких рис характеру як наполегливість, акуратність, дисциплінованість, емоційна врівноваженість; осмислення своїх найцінніших рис характеру як важливих факторів ефективної навчально-професійної діяльності; створення нових ефективних характерологічних програм поведінки та діяльності;

4) рефлексивний: усвідомлення особистості та її внутрішнього світу як найвищої цінності; усвідомлення образу професії вчителя, розвинений самоаналіз; створення індивідуальних технік самоусвідомлення;

5) досвідний: визнання психологічних знань, умінь, навичок, якостей своєї особистості та учня як вищих цінностей; усвідомлення свого рівня професійної компетентності; психологічна мудрість вчинків, поведінки у професійній діяльності; індивідуальний професійно-психологічний світогляд;

6) інтелектуальний: цінування інтелектуальних здібностей і властивостей, повага до інтелектуальної праці; усвідомлення наявного і потрібного рівнів розвитку інтелекту та мислення; творче використання інтелекту, мислення у професійній діяльності та особистісному розвитку;

7) психофізіологічний: усвідомлення значення психофізіологічних особливостей у своїй діяльності й діяльності учнів; усвідомлення особливостей свого типу вищої нервової діяльності й темпераменту; гнучкий індивідуальний стиль діяльності, відповідний своєму типу темпераменту.

Необхідно розрізняти елементарну, базову і високу психологічну культуру вчителів. Про елементарну психологічну культуру вчителя свідчать низькі показники розвитку більшості її компонентів. При цьому, можливі такі два варіанти: 1) низький рівень розвитку усіх компонентів, що свідчить про доволі стійку елементарну психологічну культуру; 2) низький рівень п'яти - шести компонентів і середній або високий рівень одного - двох компонентів, що вказує на дисгармонію розвитку психологічної культури.

Базову психологічну культурувчителів характеризують середні рівні розвитку більшості її компонентів. Можливі також варіанти стійкої базової психологічної культури і певного ступеня дисгармонії її розвитку.

Висока психологічна культура характеризується високим рівнем розвитку більшості її компонентів у вчителів. Можливе допущення середніх рівнів декількох компонентів, але за умови, що це компенсується розвитком інших професійних якостей та здібностей.

Становлення психологічної культури педагога - складний і довготривалий процес, який потребує

великих зусиль з боку самого вчителя, так як психологічна культура є не одиничним утворенням, а комплексною структурою, яка пронизує всі рівні та сторони особистості, зачіпає всі сфери життя і є необхідною передумовою для ефективного і досконалого виконання професійних обов'язків.

Психологічна підготовка фахівців до професійної діяльності являє собою комплексну психологічну освіту, що ґрунтується на використанні наукових досягнень психології, реалізації її засобів і методів для підвищення рівня психологічних знань, умінь і навичок фахівців, виявлення й розвитку особистісних властивостей, здібностей і позитивної мотивації до даної діяльності тощо. Результатом психологічної підготовки є психологічна готовність до професійної діяльності, що формується через ряд етапів (психологічна грамотність, психологічна компетентність, психологічна культура).

Організаційно-методичні і психологічні умови сприяння розвитку психологічної готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в системі вузівської педагогічної освіти: 1) організація спеціального, науково обґрунтованого психологічного навчання, що передбачає оволодіння грунтовними психологічними знаннями, вміннями й навичками, сприяння розвитку на цій основі психологічної грамотності, компетентності й культури; 2) формування позитивної мотивації до розвитку психологічної готовності на етапі вузівської підготовки; 3) створення сприятливої атмосфери в процесі активного психологічного навчання, організація ефективної взаємодії учасників психологічної підготовки й засвоєння ними форм, методів і прийомів ефективного професійного спілкування; 4) активне впровадження рефлексивних процедур в організацію навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечує навчання студентів прийомів самоконтролю, саморегуляції, самооцінювання, самоаналізу тощо; 5) формування навичок саморегуляції, навичок ефективної комунікації за допомогою таких психологічних технологій як соціально-психологічний тренінг, тренінг особистісного зростання, імітаційні та рольові ігри, індивідуальне та групове консультування, психокорекція негативних психічних станів та властивостей [3,6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Становлення психологічної культури відбувається через формування її компонентів. Так, формування когнітивного компоненту здійснюється через поглиблення і узагальнення системи психологічних знань. Рефлексивно-перцептивний компонент формується через розвиток психологічної проникливості, спостережливості, умінь соціальної перцепції та розвиток професійного самопізнання педагогів. Комунікативний компонент психологічної культури розвивається через оволодіння культурою мови, комунікативними вміннями. Розвиток ціннісно-змістових утворень особистості педагога відбувається на основі самоосвіти і самовиховання, актуалізації загальнолюдських і професійно-педагогічних цінностей. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці системи методів розвитку психологічної культури майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Видра О. Г. Розвиток психологічної культури майбутніх вчителів трудового навчання / О.Г. Видра // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – №1. – С. 108 – 115.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.. – 2-ге вид. – К.: Каравела, 2007. – 400 с.
3. Кажарська О. М. Теоретична модель основних компонентів психологічної підготовки молодого вчителя в системі післядипломної освіти / О. М. Кажарська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – Т. X, Ч. 3. – К., 2008. – С. 193–203.
4. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: Навч. посіб. / Г.М. Мешко .- К. : Академвидав, 2010 .- 200с.
5. Радченко А. Є. Професійна компетентність вчителя / А. Є. Радченко . – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 126с.
6. Созонюк О. С. Детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи: Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.С. Созонюк; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. — Рівне, 2002. — 20 с.

Проанализированы подходы к пониманию психологической культуры учителя, раскрыта суть понятия «психологическая культура учителя».Раскрыто значение психологической культуры в педагогической деятельности как фактора повышения эффективности психолого-педагогической деятельности. Рассмотрены компоненты психологической культуры: коммуникативный, мотивационный, характерологический, рефлекссивный, опытный, интеллектуальный, психофизиологический, проанализировано их содержание. Предложены организационно-методические и психологические условия формирования психологической культуры будущего педагога в процессе вузовской подготовки

Ключевые слова: *психологическая культура, педагог, психологическая компетентность, психологическая грамотность, личностное развитие, формирование психологической культуры*

The article discusses the formation of psychological culture of future teachers in the process of primary professionalization. The approaches to the understanding of the psychological culture of a teacher are analyzed, the essence of the concept of "psychological culture of teachers" is disclosed, the basis of which is the system of conscious special psychological values that are creatively used and multiplied in the process of professional activity. Psychological culture of the teacher requires a high level of professional knowledge, therefore the most important components of psychological

culture is the culture of thinking, communication and self-regulation.

The significance of psychological culture in pedagogical activity as a factor of increasing the efficiency of psychological and pedagogical activity is disclosed. The following components of psychological culture are analyzed: communication, motivation, characterological, reflective, empirical, intellectual, psychophysiological. Each of these components must be formed, trained and developed in teacher in the form of appropriate values and creatively used and multiplied in professional activities. The following organizational-methodological and psychological conditions of formation of psychological culture of the future teacher in the process of high school preparation are proposed: organization of specific, scientifically proven psychological training, formation of positive motivation to the development of psychological culture, active introduction of reflective procedures in the organization of teaching and learning activities, formation the skills of self-regulation by means of socio-psychological training, personal development training, simulation, role and business games. Formation of psychological culture of a teacher is a long process that occurs through the formation of its components and requires considerable efforts from the future teachers.

Key words: *psychological culture, teacher, psychological competence, psychological literacy, personal development, the formation of psychological culture*

УДК 159.942.2:316.485.6

Березовська Лариса Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
Конц Тімеа Степанівна
магістрант, Мукачівський державний університет.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

У статті розглядається психологічна готовність студентів до розв'язання професійних конфліктів. Розкрито психологічну готовність як на особистісному (передбачає вивчення готовності як комплексу інтегрованих, але різнорідних властивостей, що розрізняються за місцем і функціями в регуляції діяльності), так і на функціональному (виявлення процесуальних якостей, безпосередньо значимих для діяльності) рівнях. Представлено структуру готовності особистості до розв'язання конфліктів, що складається із мотиваційного, когнітивного, операційного, емоційного та комунікативного компонентів. Проаналізовано дані структурні складові.

Ключові слова*: психологічна готовність, компонент, студенти, розв'язання, конфлікт.*

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти України ставить нагальні питання про підвищення рівня знань і вмінь майбутніх фахівців різного спрямування. Найважливішим завданням сучасної вищої школи є підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного фахівця, що цілком є здатним досягати поставлених цілей у професійній діяльності в умовах мінливості, підвищеної конфліктності сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. *Останніми роками з'явився ряд робіт, в яких вивчалися питання готовності особистості до їх розв'язання у професійній діяльності.* Зокрема, значний теоретичний і практичний досвід роботи з конфліктами накопичено вітчизняними та зарубіжними дослідниками (Анцупов А., Блонський П., Виготський Д. , Карнегі Д., Корнеліус Х., Маслоу А., Морено Я., Петровська Л., Роджерс К. , Скотт Д. , Фішер Р., Фрейд З., Хасан Б., Шипілов А. Юнг К., Юрі Л. та ін..). Зазначена проблема знайшла висвітлення у таких аспектах: формування готовності майбутнього фахівця до розв'язання професійних конфліктів (Дринка З., Ємельянов С., Підбуцька Н., Самсонова Н. та ін.); конфліктологічної готовності курсантів (Козяр М., Чистяков С. та ін.); готовності управлінців до розв'язання конфліктів (Бондарчук О., Дзюба Т., Карамушка Л. , Коломінський Н. та ін.); готовності майбутніх дільничних інспекторів міліції до розв'язання конфліктних ситуацій під час навчання у ВНЗ МВС України (Лазарєва В.); конфліктологічної культури фахівця (Самсонова Н.); готовності вчителя до вирішення конфліктних ситуацій у педагогічному процесі (Болтунова Г.); дидактичні умови підготовки студентів до вирішення професійних конфліктологічних завдань (Дринка З.); психолого-педагогічні умови готовності військових фахівців до вирішення конфліктних ситуацій (Устинов І.).

Мета статті – *розглянути теоретичні підходи до психологічної готовності у студентів до розв'язання професійних конфліктів.*

Результати дослідження. Проблема готовності до різних видів діяльності стала досліджуваною з кінця 50-х – початку 60-х років XX ст. Різне тлумачення науковцями поняття «готовність» обумовлювалося як специфікою структури діяльності, яка вивчалася у конкретному випадку, так і розбіжністю теоретичних підходів психологів та педагогів до досліджуваної проблематики. Рядом авторів готовність до діяльності розглядалася на особистісному рівні, іншими – на функціональному.

Важливими та цікавими видаються нам ідеї науковців, які досліджують готовність студентів до певного виду діяльності, зокрема готовність студентів до попередження конфліктів у професійній діяльності.

Варлакова Є. готовність до розв'язання міжособистісних конфліктів трактує як стійку систему професійно важливих якостей особистості, її досвід, знання, навички, вміння, що є необхідними як для конструктивного розв'язання міжособистісних конфлік-

тів у життєдіяльності клієнтів, так і у взаємодії психолога з клієнтом [2].

Лазарєва В. констатує, що готовність до розв'язання конфліктних ситуацій є цілісною якістю особистості, яка характеризує її емоційно-вольову мобілізаційність у момент включення в ситуацію конфліктного характеру [6].

Анцупов О., Шипілов А. категорію «готовність до розв'язання конфліктних ситуацій» визначають як психологічне утворення, що зумовлює особливості професійної поведінки та діяльності в ситуації конфлікту [1].

Холковська І. вважає, що зміст готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів полягає у вмінні займати конструктивну позицію у професійній діяльності за умов розгортання конфліктної ситуації, прагненні дотримуватися установок і правил діалогічного спілкування, вмінні реалізувати всі етапи керівництва конфліктними ситуаціями (діагностика конфлікту, прогнозування особливостей розвитку, попередження, власне конфліктна взаємодія, розв'язання проблемної ситуації) [12].

Степаненко О. готовність викладачів вищих навчальних закладів МВС України до попередження та розв'язання професійних конфліктів презентує як складову професійної готовності, що включає сукупність цінностей, особистісних якостей, мотивацію на безконфліктну взаємодію, а також конфліктологічні знання, уміння і навички, що дозволяють педагогу конструктивно будувати свою професійну діяльність у ситуації конфлікту під час педагогічного процесу ВНЗ МВС України [11].

Як стверджує Дзяна О., конфліктологічна готовність майбутніх фахівців сфери обслуговування полягає в здатності розв'язувати конфлікти в професійному середовищі, вмінні розуміти конфлікт та управляти ним, оцінювати конфліктну ситуацію та прогнозувати її наслідки, діагностувати на початковій стадії виникнення конфлікту, попереджати його або вирішувати конструктивним способом [4].

Довгополова Я.В. зазначає, що готовність майбутнього викладача до попередження конфліктів у професійній діяльності являє собою інтегративну якість особистості, що характеризується наявністю потреби особистості у безконфліктній взаємодії під час виконання професійних функцій та усвідомленим прагненням і спрямованістю на її організацію; високим рівнем оволодіння конфліктологічними знаннями, необхідними для попередження конфліктів у професійній діяльності; сформованістю умінь попередження конфліктів (комунікативно мовленнєві, організаційно-управлінські, морально етичні), емоційного інтелекту й рефлексії [5].

Ніконорова М.А. розглядає психологічну готовність персоналу супермаркетів до профілактики організаційних конфліктів як систему знань, умінь та навичок, особистісних характеристик, які необхідні для успішної профілактики організаційних конфліктів [8].

Горлова Н.В. зазначає, що психологічна готовність до вирішення зовні організованого в навчанні конфлікту являє собою складну системну якість, що складається з декількох структурних компонентів, які знаходяться в функціональному взаємозв'язку один з одним [3].

Ложкін Г.В. зазначає, що готовність до вирішення конфліктів це інтегральне психологічне утворення, яке створює суб'єктивні передумови професійної поведінки і діяльності в ситуації конфлікту [7].

Скок А.Г. зазначає, що людина набуває конфліктологічної компетентності якщо змогла усвідомити і прийняти толерантність як цінність. Толерантність дозволяє людині у подальшому жити з іншими нормами та цінностями, що допомагають їй в подальшому займати таку позицію, яка обумовлює конструктивний вихід з конфліктної ситуації [10].

Семиченко В.А. вважає, що конфліктологічна компетентність пов'язується як з результатами діяльності, так і з конкретною діяльністю – розв'язання конкретних проблем. Компетентність при цьому визначається як результативність сформульованих та вирішених суб'єктом проблемних завдань у певній сфері діяльності. Основним показником результативності розв'язання конфліктної ситуації слугує якість усунутих суб'єктом суперечностей [9].

Психологічна готовність особистості до розв'язання конфліктів є інтегральним, складним утворенням, що має свої складові. Так, Ложкін Г.В. зазначає, що готовність включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний і операційно-виконавський блоки. Мотиваційно-ціннісний блок готовності являє собою широку гаму гуманістичних установок і професійно обумовлених особистісних якостей: спостережливість, справедливість, доброзичливість, витримку, толерантність, самовладання, об'єктивність і неупередженість, інтуїцію, професіоналізм. Когнітивний блок готовності до вирішення конфліктів передбачає знання фундаментальних положень людинознавства, закономірностей анатомо-фізіологічного і психічного розвитку різних вікових груп, методики комплексного вивчення особистості, причин виникнення конфліктів, методів і прийомів діагностики конфліктних ситуацій, способів корекції і вирішення конфліктів. Операційно-виконавський блок готовності до вирішення конфліктів передбачає вміння дотримуватися права і свободи людини, передбачити і попереджати конфлікти, здійснювати діагностику та корекцію девіантної поведінки, аналізувати природу конфліктів і знаходити адекватну їй інструментування їх подолання [7].

Інші дослідники зазначають, що психологічна готовність до розв'язання конфліктів має таку структуру: мотиваційну, когнітивну, операційну, емоційну та комунікативну складові. Розглянемо дещо детальніше кожну.

Мотиваційна складова являє собою сукупність мотивів, що забезпечують стійке прагнення особистості до конструктивного розв'язання конфліктів. Ці мотиви за своїм змістом можуть бути пов'язані через систему ставлень до конфліктів (ставлення до конфліктів у цілому; ставлення до конфліктів у професійній діяльності; ставлення до готовності розв'язувати конфлікти).

Когнітивна складова готовності– це сукупність знань, які необхідні для здійснення успішного, конструктивного розв'язання конфліктів. Враховуючи те, що для психологічного забезпечення процесу розв'язання конфліктів потрібні насамперед знання з конфліктології.

Операційна складова готовностіявляє собою комплекс умінь та навичок, які забезпечують конструктивне розв'язання конфліктів (або, принаймні, зведення до мінімуму деструктивних наслідків конфлікту) як у життєдіяльності, так і в безпосередній взаємодії з ним [1].

Комунікативна складова готовності особистості до розв'язання конфліктів забезпечує комунікативну толерантність під час роботи з людьми (прийняття індивідуальності, відсутність оціночних висловлювань на їхню адресу, терпимість до їхніх дискомфортних станів, згладжування неприємних моментів у спілкуванні в разі зіткнення з некомунікабельними якостями своїх клієнтів), а також здатність адекватно використовувати та розпізнавати сигнали невербального мовлення у спілкуванні, дотримуватися правил роботи з конфліктогенами при контакті [1].

Емоційна складова готовності до розв'язання конфліктів відображає емоційний стан, рівень та характер збудливості психіки та її вплив на процес взаємодії у ситуації розв'язання конфліктів. Забезпечується емоційною зрілістю особистістю та відсутністю у неї емоційних бар'єрів у спілкуванні через вміння керувати своїми емоціями, адекватно проявляти їх, зближуючись з людьми на емоційній основі, виявляти емпатію та переважно позитивний настрій у взаємодії.

Зазначені структурні складові готовності особистості тісно переплетені між собою і лише в цілісності можуть забезпечити успішне розв'язання конфліктів. Представленість лише одного із компонентів (наприклад, знань із конфліктології, без доповнення їх відповідними уміннями та навичками, мотивами тощо) значно обмежує можливості конструктивно розв'язувати конфлікти.

Ефективність виконання будь-якого виду діяльності особистості значною мірою залежить від сформованості в неї певних психологічних якостей, до яких, зокрема, належить і готовність розв'язувати конфлікти. Готовність до розв'язання конфліктів передбачає психологічно грамотні дії та поведінку у проблемних і передконфліктних ситуаціях, які передбачають оптимізацію взаємодії в конфлікті, неприпустимість втягування в його ескалацію, зосередження зусиль на конструктивному розв'язанні конфлікту.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Різне тлумачення поняття «готовність» обумовлено як специфікою структури діяльності, яка вивчалася у конкретному випадку, так і розбіжністю теоретичних підходів психологів та педагогів до досліджуваної проблематики. Готовність до діяльності розглядається як на особистісному (передбачає вивчення готовності як комплексу інтегрованих, але різнорідних властивостей, що розрізняються за місцем і функціями в регуляції діяльності), так і на функціональному (виявлення процесуальних якостей, безпосередньо значимих для діяльності) рівнях.

Готовність до вирішення конфліктів це інтегральне психологічне утворення, яке створює суб'єктивні передумови професійної поведінки і діяльності в ситуації конфлікту. Готовність до розв'язання конфліктів має свою структуру: мотиваційну, когнітивну, операційну, емоційну та комунікативну складові. Структурні складові готовності особистості тісно переплетені між собою і лише в цілісності можуть забезпечити успішне розв'язання конфліктів. Представленість лише одного із компонентів значно обмежує можливості конструктивно розв'язувати конфлікти.

Подальші наші дослідження вбачаємо у вивченні компонентів психологічної готовності до розв'язання конфліктів, а також засоби розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Список використаних джерел.

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шепилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 551с.
2. Варлакова Є. О. Формування готовності майбутніх практичних психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів. автореф. дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / Є.О. Варлакова. – Київ, 2011. – 21 с.
3. Горлова *Н.В.*Психологическая готовность к разрешению конфликтов в контексте профессиональной подготовки медиаторов / *Н.В.* Горлова // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр. № 2.4 (26), 2012. – Проблемы науки и образования. – С. 176-188
4. Дзяна О.С. Формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Оксана Сергіївна Дзяна. – Вінниця, 2012. – 22 с.
5. Довгополова Я.В. Теоретичні та практичні підходи до проблеми формування готовності майбутніх викладачів до розв'язання конфлікту. / Я.В. Довгополова. // Вісник Харківського національного ун-ту імені В.Н. Каразіна. – 2015. – № 1155. – С.199 – 204
6. Лазарєва В.В. Формування готовності майбутніх дільничних інспекторів МВС до розв'язання конфліктних ситуацій у процесі фахової підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук / В.В. Лазарєва. – Тернопіль, 2013. – 20 с.
7. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навч. посіб. / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – К.: ВД «Професіонал», 2006. – 416 с.

8. Ніконорова М.А. Формування психологічної готовності персоналу супермаркетів до профілактики організаційних конфліктів: автореф. дис. ... канд. психол. наук :19.00.10 «організаційна психологія, економічна психологія» / М.А. Ніконорова. – К., 2013. – 20 с

9. Семиченко В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посібник / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К. : Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2000 . – Ч. 2. – К. : [б. в.], 2001. – 231 с

10. Скок А.Г. Толерантність я к чинник психологічної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до попередження конфліктів у професійній діяльності. / А.Г. Скок // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім.. Г.С. Костюка НАПН України, 2013, Том. І, Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія, Вип. 39. – С. 148-152

11. Степаненко О.І. Формування готовності викладачів вищих навчальних закладів МВС України до попередження і розв'язання професійних конфліктів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.І. Степаненко. – К., 2012. – 20 с

12. Холковська І. Принцип управління-самоуправління у формуванні готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів / І. Холковська // Проблеми підготовки сучасного вчителя 2013. – № 8 (ч. 2). – С. 201–206.

В статье рассматривается психологическая готовность студентов к решению профессиональных конфликтов. Раскрыто психологическую готовность как на личностном (предусматривает изучение готовности как комплекса интегрированных, но разнородных свойств, различаются по месту и функциям в регуляции деятельности), так и на функциональном (выявления процессуальных качеств, непосредственно значимых для деятельности) уровнях. Представлена структура готовности личности к решению конфликтов, состоящая из мотивационного, когнитивного, операционного, эмоционального и коммуникативного компонентов. Проанализированы данные структурные составляющие.

Ключевые слова: *психологическая готовность, компонент, студенты, решению, конфлікт.*

In this article, psychological readiness of students to the professional conflicts solving is considered. The object of the article is considering theoretical approaches to the psychological readiness of students to the conflicts solving.

It is revealed the psychological readiness as on the personal (it anticipates study of the readiness as complex of the integrated, but mixed qualities, which differ by place and functions in the activity regulation), so on the functional (occurrence of the processual qualities, directly meaningful for activity) levels.

It is represented the native scientists' analysis of different approaches to the problems of psychological readiness to the conflicts solving, which is considered as the sustainable system of the professionally important personality qualities, as integrative personality quality, as psychological creation which determines features of the professional behavior and activity in the conflict situation, as the component of professional readiness, as the ability of the conflicts solving in the professional sphere. In addition, psychological readiness is considered as conflictological competence, which is connected as with the results of activity, so with the concrete activity – concrete problems solving.

The readiness to the conflicts solving is considering as the integral psychological creation, which creates subjective preconditions of professional behavior and activity in the conflict situation.

The structure of personality readiness to the conflict solving is represented, which is composed of motivational, cognitive, operating, emotional and communicative components. Structural components of the readiness are tightly intertwined and only together can provide successful conflicts solving. Representation of only one of the components essentially limits the opportunities to construct conflicts solving.

Conducted analysis can become the foundation for studying components of psychological readiness of students to the professional conflict solving, and means, methods of warning, prevention and conflicts solving in the future professional activity.

Key words: *psychological readiness, components, students, solving, conflict.*

УДК 371.13:372.881.111.1

Варга Вікторія Степанівна
кандидат психологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет
Грицовляк Оксана Василівна
студентка,
Мукачівський державний університет

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

В основі нашого дослідження лежить спроба проаналізувати проблему професійного становлення майбутніх педагогів, а також дослідити один із важливих аспектів становлення педагогів – мотивацією, її роллю та місцем у структурі особистості та у процесі професійного становлення майбутніх педагогів. А також проаналізовано результати проведеного діагностичного дослідження, де висвітлено основні проблеми професійного становлення особистості вчителя, основні чинники які впливають на процес професійного становлення майбутніх

педагогів, а також розкрито мотиваційні компоненти, які рухають особистістю у процесі професійного становлення, та проаналізовано мотиваційну структуру особистості вчителя.

Ключові слова: *професійне становлення, мотив, мотивація, формування мотивації, мотиваційна сфера, проблема професійного становлення, умови, педагог.*

Постановка проблеми. Необхідність дослідження даної теми обумовлена тим, що у сфері освіти відбувається перехід на нові інформаційні технології, поширюються інноваційні процеси, розширюється мережа альтернативних навчальних закладів. Усе це потребує більш глибокої теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя, підвищення його загальної і професійної культури, як носія моральних і професійних цінностей в суспільстві. Зростають вимоги до рівня кваліфікації і соціальної відповідальності вчителів. Разом з тим, виникає потреба у вивченні особливостей мотиваційної сфери педагога та чинників підвищення її ефективності з позицій потреб сучасної науки й педагогічної практики, а також поряд з цим досить яскраво у даний період проявляється і проблема професійного становлення педагогів, яка включає в себе різноманітні фактори та особливості діяльності педагога, що безпосередньо впливають на становлення особистості вчителя, як висококваліфікованого фахівця. З метою діагностики проблеми професійного становлення педагогів та мотивації, як одного з основних компонентів діяльності педагога, було проведено емпіричне дослідження різних груп.

Аналіз останніх досліджень. У психолого-педагогічних дослідженнях сучасних науковців досить широко розкривається питання, щодо професійного становлення та розвитку майбутніх вчителів. Слід відзначити, що професійному становленню вчителів, вивченню особливостей їх роботи та пошуку шляхів підвищення її ефективності, приділяється значна увага в дослідженнях науковців різних країн світу. Зокрема: Божович Л.І, Воробйова Т.Ю, Леонтьєв О.М, Є. П. Ільїн, В.А. Семиченко, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, І.О. Зимня, Н.В. Кузьміна, О.І. Щербаков, Л.А. Верещагина, С.І. Подмазін, а також сучасних українських та російських науковців, можна навести приклади подібних досліджень, які викладені в роботах таких сучасних вчених "далекого зарубіжжя" як L. Arthur, M. Kirkwood та D. Christie, C. Lotter, M. O'sullivan, N. Slider.

У сучасних наукових доробках означена проблема є предметом розгляду щодо підготовки фахівців різних галузей. Окремі питання формування позитивної мотивації до професійної педагогічної діяльності фахівців висвітлено в працях українських педагогів. Загальні проблеми мотивації досліджуються в межах різних парадигмальних підходів психології, зокрема, у руслі цього дослідження значний інтерес становлять наукові розвідки щодо сутності мотиваційних компонентів професійної компетентності педагогів (Г. Бєлєнька) [1], висвітлення мотиваційних чинників професійного становлення вчителя (О. Дубасенюк) [2], особливостей змістово- технологічного забезпечення формування позитивної професійно-педагогічної мотивації в студентів напряму підготовки «Англійська філологія» (Г. Іванюк) [3], з'ясування психологічних чинників формування позитивної мотивації професійного становлення студентів-першокурсників (Т. Іщук) [4]; особливостей розвитку професійної мотивації у студентів педагогічного ВНЗ (О. Реутська) [5] .Також, у працях цих авторів розкрито види і ґенезу мотивів, функції мотивів у детермінації життєдіяльності людини, особливості структури мотиваційної сфери особистості, мотиваційні основи професійної діяльності. Як засвідчує огляд наукових джерел, окреслена проблема розглядається з різних сторін.

Метою статті є структурно-логічний аналіз та узагальнення науково-теоретичних та методичних джерел, присвячених вирішенню визначеної проблеми, а також на основі емпіричного дослідження, висвітлення особливостей професійного становлення педагогів.

Результати дослідження. На основі аналізу сучасної наукової літератури нами було встановлено, що існують розбіжності щодо формулювання сутності категорії «мотивація». Більшість вчених трактують поняття «мотивація» як сукупність причин, що зумовлюють поведінку і вчинки людини. Позитивна мотивація - система цінностей, які особистість чітко усвідомлює і переводить в особистісні переконання, установки та зміст майбутньої професійної діяльності. За наявності позитивно спрямованої мотивації професійно-педагогічна діяльність набуває чіткого особистісного змісту, що сприяє перетворенню із зовнішньо сформульованих цілей у внутрішні особистісні потреби.

Одним з найважливіших компонентів педагогічної діяльності є мотиваційний компонент: мотивація навчальної й професійної діяльності, мотивація успіху й острах невдачі, фактори привабливості професії для студентів, що навчаються в педагогічному вузі. Правильне виявлення професійних мотивів, інтересів і схильностей є важливим прогностичним фактором задоволеності професією в майбутньому. Відношення до майбутньої професії, мотиви її вибору є надзвичайно важливими факторами, що зумовлюють успішність професійного навчання майбутніх педагогів [2].

Спираючись на теоретичні положення дослідження проблеми професійного становлення, а зокрема мотивації професійної діяльності, ми розглянули, різні вияви мотивів у процесі професійного становлення студентів напряму «Англійська філологія», під час навчання у ВНЗ. Для реалізації дослідження було використано ряд методик, що дозволили виявити основні мотиви, які рухають особистістю студента у процесі професійного становлення.

Отже, за результатами дослідження у студентів виявлено досить високу мотивацію до навчання а також професійну мотивацію до даної професії. Це може свідчити про внутрішнє прагнення студентів до оволодіння даною професією. У деяких респондентів виявлено не досить гармонійну мотиваційну структуру, що може негативно вплинути на подальшу професійну діяльність. Також подальший аналіз показав, що в різних категорій обстежуваних груп, проявляються низькі

показники до педагогічної спрямованості. Порівняльний аналіз міжособистісних відносин та особистісних особливостей студентів виявив, що у деяких із них існують певні негативні тенденції щодо прояву особистісних особливостей, та розвитку міжособистісних відносин у процесі навчання та професійного становлення.

Висока професійна мотивація до навчання – є запорукою подальшого гармонійного становлення та розвитку особистості майбутніх педагогів. Результати нашого дослідження дали змогу виявити високі мотиваційні показники у розвитку особистості.

Професійне становлення майбутнього вчителя – це складне і багатовимірне явище перетворення особистості фахівця від студента до педагога. Професійне становлення майбутнього фахівця ґрунтується на його суспільному та особистісному досвіді, тому оволодіння професією та розвиток педагогічної майстерності, крім засвоєння певних когнітивних схем, систем предметних значень, спеціальних засобів мислення, формування умінь, передбачає глибокі перетворення структур суб'єктивного досвіду. Важливу роль у професійному становленні майбутнього педагога відіграє мотивація до педагогічної діяльності розвиток і збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що зумовлює ставлення до професійної діяльності та характер її здійснення.

Для більш глибокого аналізу та виявлення проблем професійного становлення, ми використали кореляційний аналіз. Який дав нам змогу побачити взаємозв'язок між шкалами, та виявити основні проблеми професійного становлення майбутніх педагогів.

Таблиця 1.

Кореляційні зв'язок між методиками та їх шкалами

Шкали 1	Шкали 2	R	P
Методика «Вивчення мотивів вибору професії» за В. Семиченнко. Внутрішні індивідуально значимі мотиви	Методика «Мотивація навчання у вузі» Т.І. Ільїної. Отримання диплому	0,346	0,01
	Методика «Мотивація навчання у вузі» Т.І. Ільїної. Оволодіння професією	0,314	0,01
	Методика «16 – факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла».Інтелект	-0,575	0,01
	Методика «16 – факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла». Підпорядкованість домінантність	0,320	0,01
	Методика «Оцінка професійної спрямованості особистості». Є. І. Рогов. Товаристськість	-0,439	0,01
	Методика «Діагностики між особистих відносин» Т.Лірі. Підкоряючий	0,436	0,01
Методика «Вивчення мотивів вибору професії» за В. Семиченнко. Внутрішні соціально значимі мотиви	Методика «Мотивація навчання у вузі» Т.І. Ільїної. Отримання диплому	0,342	0,01
Методика «Вивчення мотивів вибору професії» за В. Семиченнко. Внутрішні позитивні мотиви	Методика «16 – факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла».Довірливість підозрілість	-0,246	0,05
	Методика «Діагностики між особистих відносин» Т.Лірі. Підкоряючий	0,402	0,01
Методика «Вивчення мотивів вибору професії» за В. Семиченнко. Внутрішні негативні мотиви	Методика «Діагностика мотиваційної структури особистості» В.Мільман. Загальна активність	-0,487	0,01
Методика«Мотивація навчання у вузі» Т.І. Ільїної. Здобуття знань	Методика «Оцінка професійної спрямованості особистості» Є. І. Рогов. Організованість	0,305	0,05
Методика «Мотивація навчання у вузі» Т.І. Ільїної. Оволодіння професією	Методика «Діагностика мотиваційної структури особистості» В.Мільман. Спілкування	0,400	0,01
Методика«Мотивація навчання у вузі» Т.І. Ільїної. Отримання диплому	Методика «16 – факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла». Тривожність	0,377	0,01
Методика «16 – факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла».Спілкування	Методика «16 – факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла». Розвинута уява	-0,356	0,01
Методика«16 – факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла».Тривожність	Методика «Діагностики між особистих відносин» Т. Лірі. Агресивність	0,341	0,01

Результати кореляційного аналізу дали змогу виокремити основні чинники, які впливають на процес професійного становлення майбутніх педагогів: внутрішні позитивні, зовнішні негативні, та соціальні мотиви, а також прагнення до здобуття знань, тривожність, агресивність та домінантність. Як бачимо за результатами кореляційного аналізу ми змогли виявити певні негативні фактори, які можуть деструктивно вплинути на процес професійного становлення майбутніх педагогів: підкорення,

тривожність, агресивність та низький інтелект. З метою мінімізації негативного впливу, доцільно здійснювати корекційний вплив.

Отже, опираючись на проведене діагностичне дослідження можемо сказати, що професійне становлення – складний та багатогранний процес, який включає в себе багато різних факторів, які впливають безпосередньо на особистість у процесі навчання, це такі як: мотивація, особистісні характеристики, професійна спрямованість особистості.

Необхідно відзначити, що хоч проблема мотивації майбутніх педагогів досліджена досить повно, на сьогодні невирішеними залишаються актуальні питання, зокрема особливості формування мотивації студентів до надання педагогічної підтримки дітей. Успішне професійне становлення студентів педагогічного навчального закладу неможливе без цілеспрямованого формування в них мотивації, що відбувається на основі розвитку двох груп мотивів (результативних і пізнавальних). У першій групі мотивів пізнавальний інтерес виступає як засіб досягнення мети, а в другій групі він сам виступає метою і в такому разі сприяє виникненню внутрішніх пізнавальних мотивів професійної діяльності в результаті взаємодії студентів між собою та викладачем. У другій групі мотивів студентів цікавить і процес, і зміст нового, тобто того, що пізнається, а в першій – тільки той прагматичний результат, який можна отримати внаслідок пізнавальних зусиль. Отже, мотивація досягнення має бути підпорядкована пізнавальній мотивації, а не навпаки, оскільки це стримує професійний розвиток особистості фахівця. Іншими словами, акцент треба робити не на тому, як студенти діють, а на тому, що спонукає їх до дії, заради чого вони здійснюють свої вчинки.

Процес формування мотиваційного компонента є найбільш тривалим, оскільки в особистісній сфері зміни відбуваються повільніше, ніж у сфері пізнання. Зупинимося на аналізі деяких форм занять і методів, які можуть використовуватися у процесі формування мотивації майбутніх педагогів до підтримки дитини. Серед факторів, що складають специфіку цього процесу, можна виділити спрямованість свідомості на себе як на суб'єкта педагогічної діяльності; організацію самопізнання професійно-особистісних якостей; використання спільних форм діяльності; широке залучення студенів у різні види професійних відносин. Сприятливі умови для становлення мотиваційної сфери створюються на лекціях з профілюючих дисциплін. Знання дозволяють створити теоретичну основу формування професійних мотивів, розуміння значущості та самоцінності дитини, становлення педагогічної самосвідомості.

Висновки і перспективи подальших дослджень. Отже, опираючись на проведене діагностичне дослідження можемо сказати, що професійне становлення – складний та багатогранний процес, який включає в себе багато різних факторів, які впливають безпосередньо на особистість у процесі навчання, це такі як: мотивація, особистісні характеристики, професійна спрямованість особистості. Таким чином, можемо зазначити, що емпіричне дослідження дало змогу нам виявити високу професійну мотивацію до навчання та професійної діяльності, не досить гармонійну мотиваційну структуру особистості, а також основні проблеми у процесі професійного становлення майбутніх педагогів: підкорення, тривожність, агресивність та низький інтелект. Проведене дослідження мотиваційних чинників професійного становлення педагога не вичерпує усієї глибини поставленої проблеми. Подальшого вивчення вимагають механізми розвитку мотивації професійного навчання, власне активні засоби формування усвідомленої професійної мотивації. Продовження дослідження в майбутньому ми вбачаємо у розробці відповідної корекційно - розвивальної програми на етапі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, з метою гармонізації розвитку особистості, зниженню негативних тенденцій у розвитку майбутніх професіоналів.

Список використаних джерел

1. Антонова Н.О. Кризові явища у професійному становленні студентів- психологів та психологів-практиків // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Макси

2. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів–практиків.// Практична психологія та соціальна робота. – К., 2003. – № 4. – С. 8 -11.

3. Василькова О.І. Сучасні проблеми психології криз професійного розвитку вчителя // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 7. – С. 60 – 68.

4. Дубасенюк О. А. Дослідження мотиваційних чинників професійного становлення вчителя / О. А. Дубасенюк // Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії : зб.наук.праць у 2-х ч. – Ч. 2 / за наук. ред. Л.О. Хомич, О.М Ігнатович. –Харків : НТУ "ХПІ", 2012.– С. 207-218.

5. Дубасенюк О. А., Гніда Г. П. Мотиви вибору педагогічної професії О.А. Дубасенюк , Г. П. Гніда //Педагогіка: респ. наук.- метод. зб. – К.: Рад. школа, 1984. – Вип. 23. – С. 3-9.

6. Іванюк Г. Особистісно-зорієнтована модель підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти / Г. Іванюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково- теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – 354 с.

7. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993.·– 54 с.

8. Реутська О. Особливості розвитку професійної мотивації у студентів пеагогічного ВНЗ / О. Реутська // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2011_38/19.html
9. Туріщева Л.В. Робота шкільного психолога з педагогічним колективом / Л.В. Туріщева . – Х.: Вид група «Основа», 2009. – 112с.

В основе нашего исследования лежит попытка проанализировать проблему профессионального становления будущих педагогов, а также исследовать один из важных аспектов становления педагогов - мотивацией, ее ролью и местом в структуре личности и в процессе профессионального становления будущих педагогов. А также проанализированы результаты проведенного диагностического исследования, где отражены основные проблемы профессионального становления личности учителя, основные факторы влияющие на процесс профессионального становления будущих педагогов, а также раскрыто мотивационные компоненты, которые двигают личностью в процессе профессионального становления, и проанализированы мотивационную структуру личности учителя.
***Ключевые слова**: профессиональное становление, мотив, мотивация, формирование мотивации, мотивационная сфера, проблема профессионального становления, условия, педагог.*

This study is an attempt to analyze the issue of professional development of future teachers and to investigate one of the important aspects of pedagogical formation – motivation, its role and place within the structure of personality as well as in the process of professional development of future teachers. Apart from that, the results of the conducted diagnostic survey have been analyzed; the findings demonstrate the main problems of professional formation of the teacher's personality as well as the major factors influencing the process of professional formation of future teachers, thus, motivational components that drive a person in the process of professional development have been discovered and the motivational structure of the teacher's personality has been analyzed.

To implement our study, we used the following techniques that have identified the main reasons that drive the individual student in the professional development.

Thus, according to the survey of students found in high enough motivation for learning and professional motivation to the profession. This may indicate an internal desire of students to take up this profession. Some respondents found not very harmonious motivational structure that could adversely affect future professional activities. Also, further analysis showed that the different categories surveyed groups, appear low rates for pedagogical orientation. Comparative analysis of interpersonal relationships and personal characteristics of the students found that in some of them there are some negative trends in the manifestation of personality characteristics and development of interpersonal relationships in learning and professional development.
***Key words**: professional development, motive, motivation, formation of motivation, motivational sphere, the issue of professional formation, conditions, teacher.*

УДК159.923.2:378.036-057.875

Іванова Вікторія Вікторівна
кандидат психологічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена вивченню психологічних умов розвитку творчої конкурентоспроможної особистості студента вузу. Визначена актуальність проблеми дослідження, уточнена і конкретизована психологічна сутність понять «конкуренція», «конкурентоспроможна особистість» і «креативність»; виявлені інтегральні характеристики конкурентоспроможної особистості, зокрема: високий рівень працездатності; прагнення до якісного кінцевого результату; стресостійкість, здатність долати труднощі; творче ставлення до справ, праці; прагнення до професійного самовдосконалення; здатність до прийняття відповідальних, часом ризикованих рішень; комунікабельність, спроможність до кооперації, співробітництва, співтворчості; здатність до швидкого освоєння нової справи; спроможність до самоосвіти, самореалізації, саморозвитку.

В статті виділено основні психологічні умови і чинники, що визначають ефективність творчого розвитку конкурентоспроможної особистості студента в освітньому процесі вузу. Найбільш важливими психологічними умовами розвитку креативності студентів є: різноманітна творча активність в мотиваційному, емоційному, когнітивному, комунікативному, діяльнісному та духовно-моральному аспектах з урахуванням психологічних особливостей юнацького віку; творче розвиваюче середовище; спрямованість програми на розвиток цілісної, конкурентоспроможної, творчої особистості студента.
***Ключові слова:** конкуренція, конкурентоспроможна особистість, креативність, творча особистість.*

Українська державна освіта надає можливість отримання грунтовних знань. Однак, багато навчальних закладів (будь то школа, коледж, технікум або вуз) не приділяють достатньої уваги навчанню молодих людей мистецтву виживати в сучасних умовах, формування вміння правильно «подати себе», свої таланти, здібності

та навички на ринку праці. Загальна проблема нашого студентства, за оцінками вітчизняних і зарубіжних роботодавців, відсутність здатності до конкуренції. У процесі навчання в освітній установі, молоді люди стурбовані, насамперед, кількістю отриманих балів, оцінкою на іспиті, успішним захистом курсового або дипломного проекту. За роки навчання у вузі необхідно підвести студентів до розуміння того, що тільки їх безперервне самовдосконалення, як в особистісній, так і в професійній сфері гарантує їх успішну реалізацію в житті.

Постановка проблеми. Конкурентна ситуація, яка склалася на ринку праці висуває нові вимоги до особистісних якостей молодих фахівців, вимагаючи від них проявів креативності та творчого ставлення до справи. Видатний піаніст Г. Нейгауз говорив, що геніїв і таланти створити не можна, але можна створювати культуру, і чим вона ширша і демократичніша, тим легше виростають таланти і генії [3].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Основні характеристики особистості, що входять в поняття конкурентоспроможність розглядаються в роботах зарубіжних вчених А. Адлера, М. Джеймса, Д. Джонгвард, Д. Максвелла, А. Маслоу, Ф. Перла, К. Роджерса, В. Франкла. Це такі складові, як самоактуалізація, асертивність (самостверджувальна поведінка), смисложиттєві орієнтації, творчий потенціал, стратегія виграшу, здатність до самоствердження і самонавчання.

Психологи і педагоги дотримуються думки, що генетично в кожному індивідуумі закладена здатність до творчої діяльності. Більш того, можна стверджувати, що всі люди спочатку володіють якимись творчими задатками. Але з віком ця безцінна якість багатьма втрачається. Природно, не всі від природи однаково талановиті, а тим більше геніальні. Але можна і потрібно тренувати власний творчий дар, власну креативність. Для цього можна скористатися спеціальними техніками типу ТРИЗ, синергетики, «мозкового штурму», «шести капелюхів», медитацією, гумором і будь-якими позитивними емоціями, а також організацією середовища, стимулюючого творчість і креативність.

Мета статті полягає у виявленні психологічних умов розвитку творчої конкурентоспроможної особистості студента вузу.

Результати дослідження. Виховання, вплив факторів середовища, здатні посприяти на потужне прискорення процесу розкриття творчих задатків, що таяться в людині, або загальмувати його. Згідно А. Маслоу, завдання полягає в тому, щоб виховати по суті новий тип людини, яка б не відчувала себе втраченою в мінливому світі, людини, яку зміни надихали б, людини, здатної до імпровізації, впевненої, мужньої і сильної людини, яка б могла з честю і з радістю зустріти несподівану, нову для неї ситуацію [6]. Саме тому сучасні психологи, зокрема В.А.Журавльов, вважають, що «необхідно навчати методам креативного менеджменту і креативного мислення студентів і фахівців, а також формувати у дітей в середній школі та дошкільних установах креативне мислення, тобто здатність шляхом синтезу різнорідних елементів формувати нові значущі форми [4].

На сьогодні фраза «Хто володіє інформацією - володіє світом», є вельми актуальною. Адже, сучасній людині, щоб бути затребуваною на ринку праці, необхідно мати солідний багаж знань. Нині роботодавцям потрібен співробітник, як правило, з вищою професійною освітою, який має досвід роботи з даного профілю, знає одну і більше іноземну мову. А вже про комп'ютерну грамотність мови навіть не йде, маючи на увазі, що нею на базовому рівні (Microsoft Office, Word, Excel, і т.п.) володіють всі претенденти на більш-менш пристойні вакантні посади. Але і цього мало. Істотною відмінністю сучасної епохи є надлишок інформації, на підставі якої професіоналові доводиться приймати рішення. Як показало дослідження факультету інформаційного менеджменту та систем Каліфорнійського університету в Берклі, в 2002 році населення земної кулі отримало і відправило 400 тис. терабайт інформації по електронній пошті. Якщо за одиницю виміру взяти Бібліотеку конгресу США, то вийде, що обсяг цієї інформації дорівнює приблизно 40 тис. таких бібліотек [5].

Таким чином, працівник за допомогою сучасних технологій отримує в своє розпорядження таку величезну кількість різноманітних даних, через що прийняти рішення стає ще важче, ніж раніше, тому що обсяг інформації іноді буває такий великий, що її сенс просто втрачається. У такій ситуації процес прийняття рішення ґрунтується не на лінійному, логічному, а на творчому, багатоваріантному мисленні та інтуїції. Тому на ринку праці потрібні співробітники, які вміють нестандартно мислити, знаходити незаяложені шляхи і генерувати нестандартні ідеї, креативні.

Нам потрібна не взагалі конкурентоспроможна особистість, а особистість, чия конкурентоспроможність досягається цивілізованими методами і засобами. І це можливо лише за умови виховання в підростаючого покоління високого рівня моральної культури, цивілізованих правил ведення конкурентної боротьби. Подейкують спортсмени, важлива як перемога, так і чесна спортивна боротьба й рівна конкуренція, що призводить до перемоги. Ось і на ринку праці особистість повинна сягати високого професіоналізму й на цій основі високої конкурентоспроможності, але за умови її одночасно високої духовно-моральної культури.

Конкурентоспроможна особистість, як показали спеціальні дослідження, це не одна риса, а інтегральна характеристика, куди входять такі властивості й особливості особистості:

1) високий рівень працездатності;
2) прагнення до якісного кінцевого результату;
3) стресостійкість, здатність долати труднощі;
4) творче ставлення до справ, праці;
5) прагнення професійному самовдосконалення;
6) здатність до прийняття відповідальних, часом ризикованих рішень;
7) комунікабельність, спроможність до кооперації, співробітництва, співтворчості;
8) здатність до швидкого освоєння нової справи;
9) спроможність до самоосвіти, самореалізації, саморозвитку. [1]

Щоб успішно конкурувати в сучасному світі, необхідно постійно знаходити щось нове, оригінальне, самому мінятися, творити. Спочатку така властивість як креативність вимагалася від творчих професій: художників, музикантів, письменників, артистів. Але на сьогоднішньому етапі розвитку суспільства креативність стала розглядатися як одна з основних якостей успішної в професійній сфері людини. Бути творчою особистістю повинен і менеджер, і програміст, і фахівці інших професій, а вже про керівників різних сфер, зокрема в освіті, і говорити не доводиться.

Роботодавці вимагають від претендентів на вакантні місця крім високого професіоналізму і наявність у фахівця такої якості як креативність [3]. Більшість японських і західних фірм використовують в своїй роботі прийоми креативного менеджменту. На сьогоднішній день саме він є найважливішим фактором стрімкого інноваційного розвитку не тільки окремих підприємств і галузей, але і цілих країн і регіонів. У наш час застосовувати і розвивати методи креативного мислення, щоб підвищити ефективність і прискорити інноваційні процеси в різних галузях економіки, освіти, політики є не примхою, а жорсткою необхідністю.

Креативність - це властивість, яка допомагає людині приймати ефективні рішення у величезному морі різноманітної інформації, що надходить до неї, або, навпаки, в ситуаціях інформаційного вакууму, воно сприяє генерації незвичайних ідей, прийняття нетрадиційних схем вирішення проблем.

Студентський вік (17-25 р.) - час професійної підготовки, час інтенсивного становлення ціннісно-смислової сфери, зміцнення процесу особистісного та професійного самовизначення, пошуку власної значущості, шляхів самореалізації та визначення свого місця в обраній професії, час реалізації молодою людиною своєї індивідуальності. Але, щоб пред'явити свою індивідуальність, її ще необхідно створити. Всі вчинки людини обумовлюються власною концепцією свого «Я». У цей віковий період провідним видом діяльності є навчально-професійна діяльність (О.М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін). Професійне самовизначення в юності впливає на подальший перебіг усього життя людини, так як співвідноситься не тільки з її трудовою діяльністю, а й з її подальшим матеріальним станом, можливістю мати сім'ю, гармонією в психологічному плані, самореалізацією, самооцінкою і самосвідомістю.

Можливість розкриття і прояву здібностей людини, її креативності, залежить від того, чи знає індивідуум свої слабкі і сильні сторони, як він оцінює свій внутрішній потенціал. Відомо, що домагається успіху та людина, яка знає, використовує і розвиває свої здібності, а не та, яка просто володіє ними, не докладаючи зусиль до їх розвитку. Молодість - це той вік, коли людина, шляхом розвитку самосвідомості, самовдосконалення, відкриває і стверджує унікальне «Я». З'являється відчуття неповторності, індивідуальності, і, як наслідок, зростає інтерес до свого внутрішнього світу, а так само до різних засобів його вираження. Це спостерігається, як в зовнішніх атрибутах - одяг, поведінка, особлива мова, так і у внутрішніх - тяга до прекрасного, до творчості. Наприклад, багато молодих людей, пишуть вірші.

Основним фактором, що впливає на прояв і розвиток креативності молоді, є вплив соціуму, в першу чергу світу дорослих - батьків, близьких людей, педагогів, наставників. Як правило, дорослі мають якийсь образ «ідеального студента», який вони хотіли б сформувати. Цей фантом найчастіше має риси малоініціативної особистості: беззаперечним послухом, виконанням доручень, без аналізу їх правильності і розумності, прийняття якихось стандартів в поведінці, одязі, зовнішності, слідування традиціям і догмам старшого покоління. Але креативність, творче ставлення до справи, веде до протиставлення власної думки оточуючих, передбачає ризиковану поведінку, непокору правилам, подолання перешкод.

Тому значну роль у гальмуванні розвитку креативності та особистісної індивідуальності займають навчальні установи, а саме традиційна форма передачі та отримання знань. Це відбувається тому, що креативні молоді люди відчувають дискримінацію спочатку в школі, а після і в вузі через всіляку уніфікацію програм, орієнтацію навчання на середнячка, жорстких вимог до поведінки молодої людини, через неприйняття педагогами такого студента. Викладачі, не схвально відгукуються про таких студентах, вважають їх «вискочками», демонстративними і впертими і т.п.

З іншого боку креативні молоді люди чинять опір роботі по шаблонах, монотонності не тільки активно, а й пасивно, що сприймається педагогами як лінь, упертість, а часом і дурість. Саме цим пояснюються такі парадокси, що традиційні шкільні «відмінники», тобто учні, які звикли працювати ретроградно, по заданим методикам, в дорослому житті програють у конкурентній боротьбі своїм однокласникам - «трієчникам».

Такі дослідники творчої обдарованості й креативності, як Дж. Фрімен [8], Н.Б. Шумакова [9], Є.І. Щелбанова, показали, що традиційне навчання стримує розвиток обдарованих дітей, для повного розкриття їх потенціалу необхідні спеціальні модифікації програм і методів навчання відповідно до їх психологічних особливостей (видом і рівнем обдарованості, інтересами, мотиваційно-особистісними характеристиками). Інакше кажучи, ефективність програм залежить від їх відповідності потребам і можливостям цієї категорії осіб.

«Право на самовираження і на вільний розвиток особистості не повинно бути привілеєм обраних, воно належить усім ... Люди народжені для творчості - це їх багатство, право і основа долі», - вважає П. Вайнцвайг [2, С.72]. Творчість - це відродження, вічне джерело молодості; творчість надає свіжість, оригінальність і значимість всьому, чим ми займаємося, про що думаємо й відчуваємо. Навіть саму рутинну, сумну роботу можна робити творчо. П. Вайцвайг наводить як приклад людину, яка креативно підійшла до такої монотонної діяльності як щоденна поїздка на роботу і назад. Для цього вона написала на листках паперу різні маршрути, і кожен день навмання витягала один з варіантів. Таким чином, вона зробила рутинну процедуру цікавою та

пізнавальною.

Креативність - це така якість, яка не дається людині раз і назавжди, вона піддається розвитку в будь-якому віці, але найбільш активно в період дитинства і юності. Так Н.В. Маркіна [6] посилаючись на експеримент, який проходив в Інституті мозку людини РАН, зазначає, що креативність підвищується при відповідному тренуванні. В ході дослідження «групу піддослідних тренували протягом двох тижнів, пропонуючи їм вирішувати творчі завдання. Зокрема, вони повинні були придумувати імена, назви, слогани і т. п. З плином часу вони все краще і краще справлялися із завданнями, причому, оскільки завдання кожного разу були новими, очевидно, що це результат не навчання, а розвитку творчих здібностей. Відбувалися і об'єктивні зміни: у міру тренування креативності у випробовуваних посилювався альфа-ритм в лобових долях мозку.

Під час досліджень в Інституті Мозку Людини РАН професорами Н. П. Бехтерєвою і С. В. Медведєвим експериментально було доведено, що в процесі творчої діяльності найбільш активна роль належить заднім відділам обох лобових часток (які в звичайному житті мало активні); виявлено також специфічну участь правої лобної ділянки у встановленні різних рівнів складності творчості. Саме в моменти творчої активності людина використовує більше 10% можливостей мозку, чим досягається креативність і неординарність прийнятих нею управлінських рішень.

До недавнього часу однією з основних проблем здоров'я, і в першу чергу психічного, була проблема не відновлення нервових клітин мозку. Але Н.П. Бехтерєва довела, що головне не в кількості клітин а в їх унікальних функціональних властивостях, завдяки яким мозок здатний не тільки зберігати свою гнучкість, але і розвивати її в різному ступені в будь-якому віці, а особливо в дитячому та юнацькому. [6].

Дослідники педагоги і психологи співвідносять креативність як творче ставлення до життя з характеристиками особистості зрілої, відповідальної, емоційної, здатної конкурувати в професійній та особистісній сфері (І. Б. Дерманова, Є.П. Ільїн, М.А. Крилова, О.В. Щербакова). Високою конкурентоспроможністю володіють особистості, які реалізували свій потенціал, в повну силу розкрили свої можливості, тобто, за визначенням А. Маслоу, у яких креативність виступає побічним продуктом їх розвитку (А. Маслоу, К. Роджерса). А по експерименту фізіологів видно, що творчі здібності та креативність можна і потрібно розвивати в будь-якому віці.

Таким чином, розвиток креативності сприяє зростанню психологічної гнучкості людини, а гнучкість, в свою чергу, впливає на рівень конкурентоспроможності особистості. Резюмуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що конкурентоспроможність - соціально орієнтована система здібностей, властивостей і якостей особистості, що характеризує її потенційні можливості у досягненні успіху (у навчанні, в професійній і непрофесійній життєдіяльності), визначальна адекватна індивідуальна поведінка батьків у динамічно змінюваних умовах, забезпечує внутрішню упевненість у собі, гармонію з собою і навколишнім світом. Щоб сформувати такі соціально орієнтовані якості особистості необхідні нові, інноваційні зі своєї сутністю умови, які у традиційно функціонуючій системі вищої освіти створити не вдається.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підготовка нового покоління конкурентоспроможних майбутніх фахівців є важливою складовою підвищення конкурентоспроможності держави. Це означає, що виховання і саморозвиток конкурентоспроможності особистості є сьогодні однією з провідних завдань розвитку країни, що свідчить про актуальність даної проблеми. Слід відзначити, що в сучасних умовах вимоги суспільства до вищої школи різко зросли, що зумовило, виникнення потреби у педагогів в спеціальних програмах і методиках підготовки конкурентоспроможного студента. Найбільш важливими психологічними умовами розвитку креативності студентів є: різноманітна творча активність в мотиваційному, емоційному, когнітивному, комунікативному, діяльнісному та духовно-моральному аспектах з урахуванням психологічних особливостей юнацького віку; творче розвиваюче середовище; спрямованість програми на розвиток цілісної, конкурентоспроможної, творчої особистості студента.

Аналіз сучасного етапу розвитку нашої країни і наукової літератури з проблеми дослідження виводить нас на протиріччя між реальною потребою суспільства в конкурентоспроможних фахівцях і недостатньою розробкою у вітчизняній педагогічній психології методології формування та творчого саморозвитку конкурентоспроможності особистості в виховній системі вузу. Тому перспективи подальшого дослідження вбачаємо саме у вивченні вищеозначеної проблеми.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития /В.И.Андреев 3-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2012. — 608 с.
2. Вайнцвайг, П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. - М.: Прогресс, 1990.-192 с.
3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. - СПб. : Питер, 2009. - 434 с. : ил. - (Мастера психологии).
4. Журавлев, В. А. Креативное мышление, креативный менеджмент и инновационное развитие общества [Текст] / В. А. Журавлев // Креативная экономика. - 2008. - № 5. - Ч. 2. - С. 51-55.
5. Макгирт, Э. Как не утонуть в потоке информации / Э. Макгирт // Большой бизнес.-2006.-№6(32).
6. Маркина, Н. В. Загадки и противоречия творческого мозга / Н. В. Маркина // Химия и жизнь. - 2008. - № 11. - С. 39-46.
7. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики : пер. с англ. / А. Г. Маслоу; вступ, ст. Н. Н. Акулиной. - СПб. : Евразия, 1997. - 140 с.

8. Фримэн, Д. Ваш умный ребенок : перевод / Д. Фримэн. - М. : Семья и школа, 1996. - 192 с. - (Школа для родителей).
9. Шумакова, Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей / Н. Б. Шумакова // Вопросы психологии. - 1996. - № 3. - С. 34-43.

Статья посвящена изучению психологических условий развития творческой конкурентоспособной личности студента вуза. Определена актуальность проблемы исследования, уточнена и конкретизирована психологическая сущность понятий «конкуренция», «конкурентоспособная личность» и «креативность»; обнаружены интегральные характеристики конкурентоспособной личности, в частности: высокий уровень работоспособности; стремление к качественному конечного результата; стрессоустойчивость, способность преодолевать трудности; творческое отношение к делу, труду; стремление к профессиональному самосовершенствованию; способность к принятию ответственных, порой рискованных решений; коммуникабельность, способность к кооперации, сотрудничества, сотворчества; способность к быстрому освоению нового дела; способность к самообразованию, самореализации, саморазвития.

В статье выделены основные психологические условия и факторы, определяющие эффективность творческого развития конкурентоспособной личности студента в образовательном процессе вуза. Наиболее важными психологическими условиями развития креативности студентов являются: разнообразная творческая активность в мотивационном, эмоциональном, когнитивном, коммуникативном, деятельностном и духовно-нравственном аспектах с учетом психологических особенностей юношеского возраста; творческая развивающая среда; направленность программы на развитие целостной, конкурентоспособной, творческой личности студента.

Ключевые слова: *конкуренция, конкурентоспособная личность, креативность, творческая личность.*

The study of the psychological conditions of competitive and creative personality of student of higher educational establishment has been considered in the article. The relevance of the study has been defined, the psychological nature of the concepts of "competition", "competitive person" and "creativity" have been clarified and specified; an integral characteristics of competitive personality have been determined, in particular: high efficiency; commitment to high-quality final result; stress, ability to overcome difficulties; creative approach to cases and labor; the desire of professional self-improvement; capacity for making responsible and sometimes risky decisions; communication skills, capacity for cooperation, collaboration, co-creation; ability to rapid development of new business; ability to self-education, self-realization, self-development.

The article highlights the main psychological conditions and factors that determine the effectiveness of competitive and creative personality of student in the educational process of the university. The most important psychological conditions of creativity development of students are: a variety of creative activity in the motivational, emotional, cognitive and communicative, active, spiritual and moral aspects considering psychological characteristics of adolescence; creative developmental environment; orientation program for the development of an integrated, competitive and creative personality of student.

Key words*: competition, competitive personality, creativity, creative personality.*

УДК 371.13

Комар Ольга Анатоліївна
доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

ОРГАНІЗАЦІЯ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

На основі науково-теоретичного аналізу джерел у статті подається трактування сутності дефініції «тренінг» як однієї з форм засвоєння інтерактивних технологій навчання та його особливості у порівнянні з традиційними формами. Автор детально описує методику організації та проведення тренінгового заняття. До основних положень організації тренінгу він відносить: працювати в комфортних умовах; отримувати інформацію самому і не заважати отримувати інформацію іншим у зручний для кожного спосіб; відверто, без побоювань висловлювати свої думки; дозволити собі спонтанні, попередньо не зважені ретельно вислови, що наближатиме тренінг до реального життя; бути впевненим, що надана ним інформація буде використана тільки в інтересах учасників. У статті подано структуру тренінгового заняття, наводиться фрагмент такого заняття із курсу «Методики навчання освітньої галузі «Математика» з теми «Методика вивчення нумерації в концентрі «Десяток». Автором наголошується на тому, що тренінгові заняття проводяться у невимушеній обстановці, з позитивним настроєм.

Ключові слова: *тренінг, тренінгові заняття, структура тренінгового заняття, правила тренінгового заняття.*

В умовах глобалізації світового суспільства відбувається поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу.

Питання підготовки студентів до впровадження інтерактивних технологій при навчанні молодших школярів – одна з актуальних дидактичних проблем. Її розв'язання вбачається в організації цілеспрямованого процесу, який сприятиме формуванню психологічної, теоретичної і технологічної готовності майбутніх вчителів до застосування спеціальних знань в їхній професійній діяльності.

Відповідно до нормативних документів**,** прийнятих **у** нашій державі «необхідно здійснювати стратегію випереджувального розвитку освіти. забезпечувати її цілісне, системне оновлення**,** осучасненим в контексті тих змін, які здійснюються в політичному**,** економічному;, екологічному, культурному, правовому просторі нашої держави, враховуючи загальносвітові тенденції». [1, с.213]

У процесі підготовки вчителя до роботи в сучасних умовах необхідно навчити його працювати за ефективними технологіями, орієнтованими на розвиток особистості. Цінними технологіями є інтерактивні технології. Вони досить не прості для відтворення, тобто «побачити - цс не те**,** що відразу можна зробити самому». Тому заняття зі студентами по засвоєнню інтерактивних технологій ми проводимо у формі тренінгу.

Тренінг (від англ. to train), що означає «навчати, тренувати, дресирувати». Тренінг - це одночасно:

-цікавий процес пізнання себе та інших;

- спілкування;

- ефективна форма опанування знань; інструмент для формування умінь та навичок;

- форма розширення досвіду. [2, с.5]

Під час тренінгу створюється неформальне, невимушене спілкування**,** яке відкриває перед групою безліч варіантів розвитку і вирішення проблеми, заради якої вона зібралася. Як правило, учасники у захваті від тренінгових методів, тому що вони роблять процес навчання цікавим, не обтяжливим.

Тренінг і традиційна форма навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більше орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю сутністю є формою передачі інформації на запитання і пошук. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал людини: рівень та розвиток її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної)**,** самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо. Звичайно, традиційна форма передачі знань не є сама по собі чимось негативним, проте в світі швидких змін і безперервного старіння знань, традиційна форма навчання має звужені рамки застосування.

Так само, як і будь-яке навчальне заняття, тренінг також має певну мету:

- інформування та набуття учасниками тренінгу нових навичок та умінь;

- опанування новими технологіями;

- зменшення чогось небажаного (прояв поведінки, стилю, неефективного спілкування, особливостей реагування тощо);

- зміна погляду на процес навчання як такий, що може приносити наснагу та задоволення:

- підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя:

- пошук ефективних шляхів вирішення поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій групі різних за характером, темпераментом, емпіричним досвідом та іншими якостями студентів ,котрі у процесі обговорення впливають на вирішення зазначеної проблеми.

Ми дотримуємся всіх атрибутів тренінгу. Тобто: група студентів складає приблизно 18-24 особи; заняття проводяться у тренінговому класі; заняття проводить тренер, або фасилітатор, як його прийнято називати за кордоном. У нас це є викладач певної дисципліни. Такі тренінгові заняття проводяться на базі Центру інноваційних технологій на факультеті початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини для майбутніх вчителів початкових класів.

На початку заняття обов'язково приймаються правила, яких має дотримуватись кожний учасник, визначаються очікувані результати, далі по **змісту виучуваного матеріалу** і **підсумок заняття проводиться** по очікуваних результатах. Головне, що забезпечує сприятливу атмосферу для навчання у тренінговій групі - правила, яких має дотримуватися кожний учасник. Основні з них: цінування часу; ввічливість; позитивність; розмова від свого імені; добровільна активність; конфіденційність; стоп - піднята рука; зворотний зв'язок.

Правила приймаються на початку тренінгу всіма учасниками групи і потрібні для того, щоб кожний міг:

* працювати в комфортних умовах;

* отримувати інформацію самому і не заважати отримувати Інформацію іншим у зручний для кожного спосіб;

* відверто, без побоювань висловлювати свої думки;

* дозволити собі спонтанні, попередньо не зважені ретельно ВИСЛОВИ, ию наближатиме тренінг до реального життя;

* бути впевненим, що надана ним інформація буде використана тільки в інтересах учасників.

Тренінг проводить тренер , котрий спілкується з учасниками «на рівних», тобто є таким самим учасником тренінгової групи, як і інші учасники. Але він одночасно є й каталізатором усіх процесів, що відбуваються в групі, «водєм» групи на шляху до досягнення визначеної мети тренінгу (для чого повинен розуміти настрій кожного учасника).

Тренер відрізняється від інших учасників тим, що:

* володіє інформацією щодо означеної теми;

* знає методику проведення тренінгових занять;

* вміє працювати з аудиторією і володіє методикою навчання дорослих і дітей;

* володіє навичками ведення тренінгової групи (регулює групові процеси, знає, як зацікавити учасників, зняти напруження, спрямувати групу на конструктивне

вирішення проблеми тощо);

* постійно підвищує свій тренерський потенціал;

* знає методи оцінювання результатів тренінгу і вміє їх застосовувати;

* знає про відстрочені результати впливу тренінгу, як очікувані, так і неочікувані.

Остання теза пов'язана з тим, що після завершення тренінгу не всі його результати осмислюються учасниками одразу. Повною мірою ефект тренінгу з'ясовуватиметься пізніше, коли учасники застосовуватимуть набуті знання та зміни в практиці, повсякденному реальному житті О. Главник та Г. Бевз пропонують нам у реальній скороченій формі побачити місце тренінга у майбутній діяльності людини (див. рис. 1).

ТРЕНІНГ	ЖИТТЯ
Отримання нової інформації. Виконання вправ, спрямованих на заміну старих стереотипів, набуття нових знань/навичок в умовах штучного тренінгового середовища. Відчуття задоволення від успішно виконаних вправ («я можу робити по-іншому»).	Реалізація набутих під час тренінгу знань / навичок для запровадження змін у реальному житті. Відчуття задоволення від успішної реалізації уміння робити по-іншому («я – досягаю бажаного»).

Рис. 1. Схематичне зображення змін, що відбуваються у результаті тренінгових занять.

У тренінгу широко використовуються методи, які спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників. Всі вони об'єднуються під назвою інтерактивні технологій і забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу. Інтер (лат. inter) - префікс, що означає перебування поміж. Актив (лат. actus)- приводжу в рух.

Інтерактивний – рух, що відбувається між об'єктами: зовнішніми - між окремими людьми, внутрішніми - активність, яка відбувається в самій .людині, що призводить до змін її поглядів, думок, поведінки тощо.

Проведення тренінгу відбувається за чітко визначеною *структурою.* Типова структура, мета та завдання тренінгу разом слугують основою для складання плану його проведення (див. табл. 1) за О.Главник та Г.Бевз . Такий план може мати різні форми (табличну, переліку послідовних дій, схеми, мапи тощо), але принципово (і це слід добре засвоїти майбутньому тренеру), що план тренінгу повинен бути складеним обов'язково. Природно, це не означає, що тренінг пройде повністю так, як було заплановано, проте план допоможе тренеру дотримуватися основних питань, які мають бути опрацьовані в ході роботи групи, інакше неможливо досягти поставленої мети тренінгу, Під час тренінгу неодмінно виникають багато побічних тем для обговорення, і кожна з них виявляється більш чи менш привабливою, такою, що цікавить учасників. Проте їх опрацювання слугуватиме іншим цілям. Тим часом термін заняття спливатиме, і обов'язкові питання можуть залишитися не розглянутими. Тож саме завчасно складений плай допоможе дотримуватися обраної геми, дістатися бажаної мети.[6,7-8]

Рефлексія (від лат. reflexio- відображення) – осмислення людиною власних дій та їх закономірностей, діяльність, самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини, самоаналіз.

Таблиця 1

Складання плану тренінга

Частина	**Завдання**	**Вправи**	**Тривалість**
Вступна	Створення сприятливого психологічного простору. Засвоєння правил роботи групи. Налагодження зворотного зв'язку «учасник-група» та «група-учасник». Створення ситуації рефлексії.	Знайомство. Правила. Розминка. Очікування. Вправи на рефлексію.	До 15 хвилин для тренінгів тривалістю 1,5-3 год. До 30 хвилин для тренінгів тривалістю 6-8 год.
Основна	Оцінка рівня поінформованості щодо проблеми. Актуалізація проблеми та конкретних завдань для її вирішення. Надання інформації, засвоєння знань. Прищеплення умінь, павичок. Підведення підсумків щодо змісту роботи.	Інтерактивні техніки. Вправи на оцінку групових процесів, стану групи.	Розраховується як різниця загального часу тренінгу та часу, потрібного для проведення вступної та заключної частин разом**.**
Завершальна	Підведення підсумків щодо процесу роботи. Оцінка отриманого досвіду. Налаштування учасників на атмосферу звичайного життя.	Вправи па рефлексію та відновлення сил учасників. Прощання.	До 15 хвилин для тренінгів тривалістю 1,5 -3 год. До 30 хвилин для тренінгів тривалістю 6-8 год.

О. Главник та Г. Бевз підсумовують таким чином викладену інформацію щодо того, як розуміти тренінг та його атрибути. «Тренінг - це:

-група, яка допомагає стати кожному її учаснику більш компетентним;

-процес, під час якого учасники вступають у взаємодію;

-процес, **у** центрі якого є проблема та її розуміння учасниками групи, а не компетентність ведучого щодо зазначеної проблеми;

-навчання, під час якого активність учасників вища, ніж активність ведучого;

-навчання, яке доставляє учасникам задоволення, активізує їх. стимулює інтерес та пізнання;

-навчання, результат якого досягається у взаємодії всіх учасників тренінгу;

-можливість відкриття учасниками в собі нових можливостей, відчуття, того, що вони знають та вміють більше, ніж до цих пір думали про себе.

-можливість відкриття інших людей, навчання через взаємодію з ними, розуміння того, на що здатні люди, від яких раніше не очікувалося цікавих відкриттів;

-можливість в безпечних, з одного боку дещо штучно створених, аз іншого боку, наближених до реальності умовах взаємодії 3 іншими людьми досягнути бажаних змін.» [6, с.9]

Тренінг сприяє інтенсивності, активності, взаєморозумінню у навчанні всіх учасників. Результат навчання досягається завдяки власній активній роботі кожного з його учасників. Знання не подаються тренером у готовому вигляді, а стають продуктом активної діяльності всіх учасників заняття. Найголовніша мета тренінгу - самостійне навчання учасників та активна їх взаємодія. Відповідальність за результативність будь-якого тренінгового заняття несуть в однаковій мірі і тренер (викладач), і кожний учасник тренінгу.

У тренінговій формі проводимо заняття спецкурсу по ознайомленню і засвоєнню інтерактивних технологій та застосуванні їх при конструюванні та проведенні уроків (зокрема математики і мови) у початкових класах. На заняттях з методики математики ми використовуємо знання і одержаний досвід, який отримали під час слухання спецкурсу.

Уміння здійснювати навчання учнів за інтерактивними технологіями пов'язане зі здібністю вчителя проектувати та подавати матеріал на уроці (циклі уроків) у цікавій формі, за допомогою активних методів навчання для формування у дітей міцних знань та наукових уявлень про оточуючий світ. Майбутні вчителі повинні вміти підбирати та групувати навчальний зміст уроку, реалізувати його за допомогою методів навчання, уміти ставити мету уроку, організованого за інтерактивними технологіями, методично правильно проводити такі уроки. Значною мірою ці проблеми можуть бути розв'язані у процесі вивчення студентами спецкурсу «Підготовка та проведення уроків у початковій школі за інтерактивними технологіями».

Мета даного спецкурсу – озброїти студентів науково-теоретичними знаннями та формувати уміння планувати та проводити уроки за інтерактивними технологіями у початковій школі. У процесі вивчення спецкурсу мають розв'язуватись такі завдання:

- ознайомлення студентів з науковими дослідженнями – практичними досягненнями з даної проблеми;

- формування у студентів переконаності в необхідності навчання молодших школярів за інтерактивними технологіями;

- розкриття можливостей проведення уроків за інтерактивними технологіями в початковій школі, використовуючи існуючі програми та підручники;

- вироблення умінь проводити навчання за інтерактивними технологіями.

У даній програмі подано навчально-тематичний план курсу, програму лекційних і лабораторно-практичних занять, літературу для самостійного опрацювання студентами.

Спецкурс розраховано на 54 години (8 год. – лекції, 16 год. – практичні, 30 год. – самостійна робота). Програма допускає певну варіативність змісту курсу в залежності від ступеня підготовленості студентів, нових вимог до сучасного уроку, специфіки підготовки студентів у вузі.

Для повного уявлення студентами даних про інтерактивні технології спочатку проводяться тренінгові лабораторні заняття. Після цього читаються лекції. Наступним етапом є проведення практичних занять для засвоєння та закріплення навчального матеріалу, одержаного студентами під час проведення лабораторних занять у вигляді тренінгу і теоретичних лекційних занять.

Наведемо фрагмент тренінгового заняття з «Методики навчання освітньої галузі «Математика»».

Тема заняття: ***Методика вивчення нумерації в концентрі «Десяток».***

Хід заняття:

І.Організаційний момент

1. Повідомлення теми.

2. Очікувані результати.

ІІ.Актуалізація опорних знань

1. Пригадайте, зі скількома концентрами знайомляться учні у початкових класах?

2. Над яким концентром ми зараз працюємо? (концентр «Десяток»)

3. У скільки етапів ми вивчаємо нумерацію у концентрі «Десяток»? Назвіть їх.

4. Методика вивчення числа і цифри, у якій послідовності вивчається?

5. У скільки етапів вивчається число і цифра при вивчення нумерації? (5 етапів)

6. Назвіть їх, за якими критеріями характеризується кожний з етапів? (заповнюємо таблицю)

І. Об'єднуємо всіх присутніх у групи по кількості етапів. Кожній групі дається картка на вибір(І групі - І етап**,** ІІ групі - ІІ етап і т.д.: IV - розглядає всі 5 етапів і їх послідовність, доцільність), треба визначити:

1) сутність етапу:

2) дидактичну мету даного етапу;

3) які прийоми використовує вчитель на даному етапі? Обдумування 2 хв,. доповідь 2 хв, (всього 20 хв.)

	Сутність	Дидактична мета	Прийоми
І етап			
ІІ етап			
ІІІ етап			
ІV етап			
V етап			

По мірі виконання завдання студенти заповнюють таблицю на дошці. Обговорюють важливість кожного етапу колективно.

ІІІ. Демонстрація відеозанису фрагменту уроку математики (у І класі).

-Зараз ми з вами подивимось відеозапис уроку математики. Але, спочатку треба визначити за якими критеріями будемо його аналізувати:

-по змісту:

-використання методів навчання;

-психолого-педагогічна атмосфера.

Перегляд фрагменту.

Після перегляду об'єднуємо студентів **у** 3 групи;

1-2 - аналіз змісту фрагменту,

3-4 - аналіз методики викладання матеріалу,

5-6 - психолого-педагогічна характеристика атмосфери на уроці. Даємо 3 хв.. на обговорення, 2 хв. на доповідь **(**всього 15 хв.).

Установка: 1) коли аналізуємо - починаємо з позитивного;2) вказати можливість вдосконалення організації і проведення певної вправи.

Заповнюємо таблицю:

Зміст	Методи	Психолого-педагогічна характеристика

В кінці заняття обов'язково повинно відбуватися обговорення у колі: -Мені сподобалось... -Воно було ефективним…

Далі тренер робить короткий підсумок заняття.

Студенти почувають себе розкуто, не соромляться висловлювати своїх думок, беруть активну участь в обговоренні, тощо. Треба наголосити на ефективності проведення таких занять.

Важливе місце в даному процесі посідає підготовка майбутніх вчителів до навчання молодших школярів за інтерактивними технологіями. Оволодіння ними, перенесення і постійне використання у виробничих умовах слід розглядати як одну з вимог оволодіння педагогічною майстерністю.

У подальших своїх наукових пошукахми розглянемо готовність майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.

2. Ли Девид Практика группового тренинга.- СПб.: Питер, 2002.- 224с.

3. МарасановГ.И.Социально-психологический тренинг.4-е изд., испр. и доп.- М., "Когито- Центр",2001.-251с.

4. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: Навч.посіб.- К.: МАУП,- 192с.

5. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття. / Модернізація освіти. Книга третя / Авт. кол.: В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий та ін. – К.: Навч. книга, 2003. – 943 с.

6. Технологія тренінгу/ Упоряд.:О.Главник,Г.Бевз/ За заг ред.. С.Максименко – К.: Главник, 2005.-112с.

На основе научно-теоретического анализа источников в статье подается трактовка сущности дефиниции «тренинг» как одной из форм усвоения интерактивных технологий обучения и его особенности по сравнению с традиционными формами. Автор подробно описывает методику организации и проведения тренингового занятия. К основным положениям организации тренинга он относит: работать в комфортных условиях; получать информацию самому и не мешать получать информацию другим удобным для каждого способом; откровенно, без опасений выражать свои мысли; позволить себе спонтанные, прежде не взвешенные тщательно высказывания, приближать тренинг в реальной жизни; быть уверенным, что предоставленная информация будет использована только в интересах участников. В статье представлены структуру тренингового занятия, приводится фрагмент такого занятия по курсу «Методики обучения образовательной области« Математика »по теме« Методика изучения нумерации в концентре «Десяток». Автором отмечается, что тренинговые занятия проводятся в непринужденной обстановке, с позитивным настроем.

Ключевые слова: *тренинг, тренинговые занятия, структура тренингового занятия, правила тренингового занятия.*

On the basic issues of the scientific-theoretical analysis the sources in article the essence of "training" definition as one of forms of interactive technologies mastering and its features in comparison with traditional forms is made. The author deliberatly describes an organisation and carrying out of technique "trainin" implementation. It carries to substantive provisions of the organisation of training: to work in comfortable conditions; to receive the information for most and not to prevent to receive the information in another convenient for everyone way; without fears to express the thoughts; to afford spontaneous, before the statements not weighed carefully, to approach training in real life; to be assured that the given information will be used only in interests of participants. In article the structure of training employment is presented, the fragment of such employment at the rate «Techniques of training of educational area". Mathematics »on a theme« the Technique of studying of numbering in the context "Ten" is resulted. The author notices that training implementation is spent in easy conditions, with a positive spirit.

Keywords: *training, traini8ng implementation, structure of training implementation, rules of traininmg implementation.*

УДК 371.06

Пустовойт Мирослава Володимирівна,
асистент,
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки

ОСОБИСТІСНА БЕЗПЕКА ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ

У статті розглянуто особистісну безпеку як складову соціальної зрілості людини. Уточнено поняття «особистісна безпека». Запропоновано модель особистісної безпеки, яка передбачає захист життя і здоров'я людини, житла і майна, створення умов для саморозвитку особистості, надання достовірної інформації. Визначено, що типовими ознаками соціальної зрілості людини є матеріальна незалежність, правова відповідальність за свої вчинки, налагодження і підтримання гармонійних відносин з оточуючими, створення і утримання сім'ї, стійка громадянська позиція. З'ясовано, що ідентифікуючи себе з українською нацією, соціально зріла особистість приймає її норми, цінності та зразки поведінки, набуває типових ознак українського менталітету. Досліджено тлумачення особистісної безпеки зарубіжними і вітчизняними психологами. Висвітлено основні риси характеру соціально зрілої особистості: відповідальність, терпимість, саморозвиток. Показано, що після аналізу рівня загрози, соціально зріла особистість вдається до гнучкості, стійкості й опірності.

Ключові слова: *особистісна безпека, соціальна зрілість, ознаки соціальної зрілості.*

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві посилюється інтерес до проблеми особистісної безпеки, тому актуальним є вивчення психологічного підходу до особистісної безпеки як складової соціальної зрілості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглядаючи соціально-психологічний аспект дослідження особистості, доктор психологічних наук В.В. Москаленко визначає соціально зрілу особистість, «що втілила соціально типові риси у такій мірі, яка є достатньою як для існування її у певній суспільній системі в якості історичного суб'єкта (творця історії), так і для існування даної системи в цілому» [1, с. 173]. Сучасний український психолог О.В. Лазорко, досліджуючи професійну безпеку як інтегративну синергетичну систему, виокремлює такі суб'єктно-особистісні характеристики: здібності, психічні процеси, спрямованість, досвід, проекцію життєвого шляху, темперамент і характер [2, с. 145]. Ізраїльський психолог Шолом Шварц (ShalomH. Schwartz) розуміє особистісну безпеку як «сенс належності/почуття інших, які піклуються про мене, здоров'я, взаємну прихильність, уникнення заборгованості, чистоту, охайність» [3, p. 667].

Проте станом на сьогодні **малодослідженим залишається** питання особистісної безпеки як складової соціальної зрілості.

Мета статті (постановка завдання). Мета статті – уточнити поняття «особистісна безпека», розглянути особистісну безпеку як складову соціальної зрілості людини, визначити ознаки зрілої особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальна зрілість являє собою вміння людини пристосовуватися до життя у соціумі. Настає соціальна зрілість тоді, коли людина сформувалася як особистість, а саме: характеризується стійкою поведінкою; має адекватну самооцінку (не завищену і не занижену); вирізняється змістовним світоглядом (характеризує загальне бачення світового устрою і визначає своє місце в світі, знає свою місію); має стійкі потреби та інтереси; володіє специфікою співвідношення і прояву особистісних якостей. Типові ознаки соціальної зрілості людини такі:

– матеріальна незалежність (не має потреби звертатися за фінансовою підтримкою до родичів, друзів чи співробітників);
– повна правова відповідальність за свої вчинки;
– налагодження і підтримання гармонійних відносин з оточуючими;
– створення і утримання сім'ї;
– стійка громадянська позиція.

Соціальна зрілість людини формується поступово, зазвичай одночасно з фізіологічною зрілістю. Провідними для соціально зрілої людини є три риси характеру: 1) *відповідальність.* У психології відповідальність розуміють як усвідомлення особистістю наслідків своїх вчинків, виконання повинностей і обов'язків перед державою і

суспільством, спроможність ставити перед собою досяжні цілі, успішно планувати власну діяльність; 2) *терпимість.*Являє собою вміння поблажливо ставитись до звичок, звичаїв, поглядів, життєвих настанов інших людей. Терпимі люди з розумінням ставляться до оточуючих, їх вирізняє самовладання, розважливість, спокійний характер (за темпераментом це переважно флегматики і меланхоліки), вони володіють умінням уникати суперечок, вирішувати конфлікти, доброзичливі, схильні довіряти діловим партнерам і оточуючим людям; 3) *саморозвиток.* Виявляється в тому, що людина прагне, застосовуючи власні сили (без впливу авторитету, примусу вищого керівництва, внаслідок зовнішніх сил, несприятливих обставин, що склалися), стати кращою, набути нових якостей і навичок, збагатити свій інтелект, розвинути творчі здібності, що в результаті зробить її привабливішою для спілкування, підкреслить індивідуальність, змінить спосіб життя і мислення.

Досягнення людиною соціальної зрілості можливе в стані особистісної безпеки. У зарубіжній фаховій літературі поняття «особистісна безпека» (personalsecurity) співвідноситься зі станом, почуттями, переживаннями людини: 1) «Особистісна безпека прагне захистити людей від фізичного насильства, домашнього зловживання або пограбування дорослих. Концепт особистісної безпеки передбачає захист від особистої шкоди замість захисту від вторгнення у конфіденційність» [4, p. 244] і 2) «Особистісна безпека. Законне і безперебійне задоволення людиною її життя, тіла, здоров'я і репутації» [5, p.202].Особистісна безпека визначається особливістю осмислення людиною навколишньої дійсності у всій повноті її соціальних процесів, історичних подій і міжнародних відносин. Особистісна безпека відбивається в переживаннях людиною певної життєвої ситуації, коли доводиться виявляти гнучкість, стійкість, опірність загрозам життю і здоров'ю, добробуту, повноцінному розвитку, звичній життєдіяльності, усуваючи причини небажаних станів. Стан особистісної безпеки є бажаним для соціально зрілої людини, однак внаслідок зовнішніх і внутрішніх загроз порушується. Мирному життю може загрожувати військовий конфлікт (озброєна боротьба етнічних груп задля досягнення політичних цілей). За даними Міністерства соціальної політики України, станом на 1 лютого 2016 р. кількість зареєстрованих переселенців перевищила 1млн 704 тис. осіб (Прес- центр, інформаційні матеріали від 01.02.16), у такий спосіб мешканці областей, на яких розгорнулися військові дії, убезпечили себе від загибелі, виявивши поведінкову гнучкість (залишитися жити вдома і наражатися на небезпеку загинути чи виїхати на підконтрольні Україні території). У період соціальної зрілості людина дбає про своє здоров'я (виконує фізичні вправи, приймає ліки, вибаглива до вибору продуктів, дотримується спеціального режиму харчування) і привертає увагу громадськості до екологічних проблем, оскільки намагається бути заангажованою у суспільне життя. Так, волонтери екологічного проекту «Дрон-погляд на зони екологічного лиха Львівщини» створили карту екологічно небезпечних об'єктів області, на якій позначені гудрони в Новому Роздолі, Грибовицьке сміттєзвалище, місця незаконної вирубки лісів і видобутку гравію (Прес-служба ЛОДА, інформаційні матеріали від 15.08.16). Особистісна безпека передбачає здатність соціально зрілої людини піклуватися про нажите майно і придбане житло, як правило, нерухомість, власний транспорт і цінні речі застраховані, на них складений заповіт або підписане доручення на право користування. Відчути особистісну безпеку можливо за вільного розвитку соціально зрілої людини, набувши свободи дій і вибору, намагається спиратись переважно на власні сили, тримається впевнено, захоплюється творчістю. У зв'язку із загрозою суверенітету України з боку Росії зміцнилося національне почуття українців, а також інших етнічних менших, які долучилися до українських традицій, звичаїв і культури (участь у параді вишиванок, відвідування етнофестивалів, концертів, святкування державних і народних свят, збільшення вжитку українських побутових предметів та символіки), що виражається як опір деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам, спробам розпалити політичний, економічний або релігійний конфлікт. Соціально зріла людина прагне здобувати достовірну інформацію, тому менше дивиться телевізійні новини, віддаючи перевагу радіоогляду преси і часописам, зазвичай це місцева періодика, в цьому виявляється спроможність зберігати стійкість у середовищі з визначеними параметрами і негативними впливами (рис. 1).

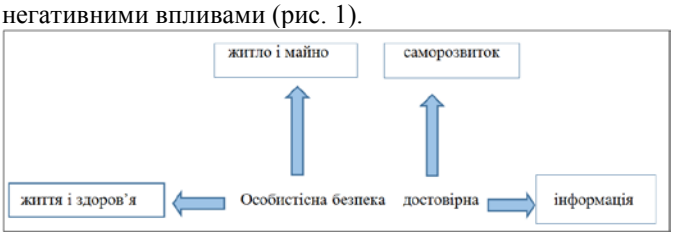


Рисунок 1 – Модель особистісної безпеки

Джерело: Власна розробка.

Структура соціальної зрілості людини набуває такого вигляду: типові ознаки (властиві соціально зрілій людині), відповідні риси характеру (розвиваються в період соціальної зрілості), особистісна безпека (стан, коли соціально зрілій особистості нічого не загрожує), (рис. 2).

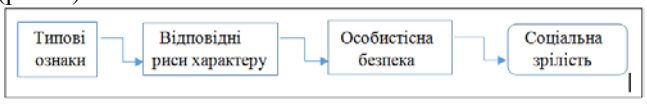


Рисунок 2 – Структура соціальної зрілості

Джерело: Власна розробка.

Ідентифікуючи себе з українською нацією, соціально зріла особистість приймає її норми, цінності та зразки поведінки. Природним є набуття типових ознак українського менталітету: інтровертості важливих психічних функцій у сприйнятті навколишньої дійсності; прояву сентиментальності, чуттєвості, емпатії, дбайливого ставлення до природи, народного побуту; устремління до особистої свободи; домінування емоцій і почуттів.

Ґрунтуючись на індивідуальному осмисленні навколишньої дійсності, соціально зріла людина може переживати зовнішні та внутрішні загрози особистісній безпеці. Проаналізувавши рівень загрози, особистість у

період соціальної зрілості виявляє гнучкість, стійкість або опірність.

Висновки з проведеного дослідження і перспективи подальших розвідок. Розуміння особистісної безпеки зарубіжними і вітчизняними психологами істотно різниться: 1) правовий захист, задоволення біологічних та матеріальних потреб людини і 2) задоволення біологічних, соціальних, матеріальних і духовних потреб людини, надання достовірної інформації. Модель особистісної безпеки передбачає захист життя і здоров'я людини, житла і майна, створення умов для саморозвитку особистості, надання достовірної інформації. Особистісна безпека є складовою структури соціальної зрілості. Структура соціальної зрілості має такі підструктури: типові ознаки соціальної зрілості особистості, відповідні риси характеру, особистісна безпека. Типовими ознаками соціальної зрілості людини є такі: матеріальна незалежність, правова відповідальність за свої вчинки, налагодження і підтримання гармонійних відносин з оточуючими, створення і утримання сім'ї, стійка громадянська позиція. Соціально зріла особистість ідентифікує себе з українською нацією, засвоюючи її норми, звичаї та зразки поведінки. Природним є також набуття особистістю в період соціальної зрілості типових ознак українського менталітету.

Проаналізувавши рівень небезпеки, соціально зріла особистість вдається до гнучкості, стійкості й опірності.

Подальшого дослідження потребує правовий захист людини у період соціальної зрілості.

Список використаних джерел

1. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підручник. –Вид. 2-ге, випр. та доп. / В.В. Москаленко. − К. : Центр навч. літ., 2008. - 688 с.

2. Лазорко О.В. Професійна безпека особистості: категоріально-методологічний статус феномену / О.В. Лазорко // Психологія особистості. – 2015. − № 1. – С. 139-149.

3. Schwartz, ShalomH. (2012) Refining the theory of basic individual values. Journal of Personality and Social Psychology, pp. 663-688, July 23.

4. Mergenthaler, V. (1977) Commonwealth State Employees' Retirement Board, 33 Pa. Commw. P. 237-244.

5. A Law Dictionary (2013) Adapted to the Constitution and Laws of the United States of America and of the Several States of the American Union. Vol. II., from Bouvier's J. CreatSpace Independent Publishing Platform, 732 p.

В статье рассмотрено личностную безопасность как составляющую социальной зрелости человека. Уточнено понятие «личная безопасность». Предложена модель личностной безопасности, которая предусматривает защиту жизни и здоровья человека, жилья и имущества, создание условий для саморазвития личности, предоставление достоверной информации. Определено, что типичными признаками социальной зрелости человека является материальная независимость, правовая ответственность за свои поступки, налаживание и поддержание гармоничных отношений с окружающими, создание и содержание семьи, стойкая гражданская позиция. Выяснено, что идентифицируя себя с украинской нацией, социально зрелая личность принимает ее нормы, ценности и образцы поведения, приобретает типичных признаков украинского менталитета. Исследованы толкования личностной безопасности зарубежными и отечественными психологами. Освещены основные черты характера социально зрелой личности: ответственность, терпимость, саморазвитие. Показано, что после анализа уровня угрозы, социально зрелая личность прибегает к гибкости, устойчивости и сопротивляемости.

Ключевые слова: *личностная безопасность, социальная зрелость, признаки социальной зрелости.*

The problem of personal safety as part of social maturity is one of the urgent issues being investigated recently. Social maturity is the ability to adapt to human life in society. Social maturity comes when a person is formed as a personality. The article deals with personal security as a component of social maturity of the person. The notion of "personal security" is stidied . A personal security model, which provides the protection of human life and health, housing and property, creation of conditions for self-development, the provision of reliable information is investigated in the present article. It was determined that the typical signs of social maturity of a person is material independence, the legal responsibility for their actions, establishing and maintaining harmonious relations with others, the establishment and maintenance of the family, position of citizenship. It was found that by identifying themselves with the Ukrainian nation, socially mature personaliies take their norms, values and patterns of behavior, become the typical features of the Ukrainian mentality. Abstract interpretation of the personal safety of foreign and domestic psychologists. Thee basic character traits of socially mature personality are charcterised: responsibility, tolerance, self-development. It is shown that after the threat level analysis of social mature person is intented to flexibility, stability and resistance.

Keywords: *personal safety, social maturity, signs of social maturity.*

«Науковий вісник Мукачівського державного університету.
Серія «Педагогіка та психологія».

Результати наукових досліджень публікуються за напрямами:

- **Педагогічна теорія та історія педагогіки**
- **Професіоналізація та диверсифікація вищої школи**
- **Розвиток особистості та освітні технології**
- **Психолого-педагогічна комунікація**
- **Компаративна педагогіка і психологія**
- **Педагогічна та вікова психологія**
- **Організаційна психологія та психологія праці**

До друку приймаються статті, які раніше не публікувалися та не були передані для публікації в інші видання (у тому числі електронні).

Обсяг статті разом зі списком використаних джерел, таблицями, схемами, анотаціями тощо повинен бути не менше 6 сторінок та не перевищувати 12 сторінок (ф. А4) – 0,3-0,6 друк. арк. (13-26 тис. знаків).

Порядок розміщення складових елементів у статті (з абзацу, через пустий рядок):

- **індекс УДК** (на початку ліворуч) шрифт Times New Roman, 12 кеглем (виділити жирним прямим);
- **дані про автора** (праворуч) – прізвище, ім'я та по батькові (у називному відмінку); шрифт Times New Roman, 12 кегль (виділити жирним прямим);
- **науковий ступінь, учене звання, посада, місце роботи** (без скорочень), іноземні автори вказують також назву країни; шрифт Times New Roman, 12 кегль (курсив);
- **назва статті** (по центру); шрифт Times New Roman, 14 кегль (виділити жирним прямим);
- **анотації:** *українською і російською* мовами, обсягом 7-8 рядків; *англійською* мовою - у формі реферату, який має охоплювати не менше 250 слів (2000 знаків з пробілами) і висвітлювати такі структурні питання: прізвище та ініціали, тему статті, методику дослідження, результати; шрифт Times New Roman, 10 кегль (курсив), розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см;
- **ключові слова** (від п'яти до десяти); шрифт Times New Roman, 10 кегль (курсив), виключка по ширині, абзацний відступ 1,0 см; ключові слова не повинні повторювати назву статті;
- **текст статті:** шрифт Times New Roman, 14 кегль через 1,5 інтервал; верхній, нижній, лівий та правий береги – 2 см, розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см. Слова друкуються без переносів. Всі нетекстові об'єкти створюються вбудованими засобами Microsoft Word (об'єкти повинні бути згрупованими). Формули - за допомогою редактора Equation. Ілюстрації дозволяється розміщувати в тексті статті, подавати у вигляді файлів у форматі TIFF, JPG, PCX (з роздільною здатністю не менше 300 dpi) або на окремих аркушах. Рекомендований розмір шрифту для об'єктів, що вміщують текст та таблиці – шрифт Times New Roman, 10 кеглем.

Структура статті повинна включати такі складові:

1. *Постановка проблеми.*
2. *Аналіз останніх досліджень і публікацій.*
3. *Мета статті (постановка завдання).*
4. *Результати дослідження.*
5. *Висновки і перспективи подальших досліджень.*

- **список використаних джерел** (не менше 5 найменувань), оформлений відповідно до стандартів (ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) шрифт Times New Roman, 12 кеглем, розміщення тексту по ширині, абзацний відступ 1,0 см.;

Якщо стаття має одноосібного автора, який не має наукового ступеню, окремо від файлу статті на електронну пошту журналу має бути надіслано в графічному форматі відсканована рецензію наукового керівника, засвідчену підписом та печаткою. На статтю, автор якої має науковий ступінь кандидата наук, рецензію здійснює доктор наук. Відсканований варіант рецензії подається разом зі статтею.

До статті на окремій сторінці (окремим файлом) подаються загальні відомості та контактні дані автора (кожного з авторів) згідно таблиці.

ПІБ	
Науковий ступінь	
Вчене звання	
Посада	
Місце роботи	
Адреса (з індексом)	
Телефон/Факс	
E-mail	
Тематичний напрям дослідження	

Стаття надсилається до редакції електронною поштою за адресою: **ppmsu2015@ukr.net.**

Матеріали друкуються мовою оригіналу. Відповідальність за викладений матеріал несуть автори статей. Редакція залишає за собою право проводити редакційну правку рукопису. Рецензування проводиться не пізніше 2-х тижнів з моменту отримання матеріалів. Про включення статті у номер та умови оплати буде повідомлено додатково.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК
МУКАЧІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ»

Збірник наукових праць

№ 2 (4)’ 2016

Заснований у 2015 р. Виходить двічі на рік.
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
серія КВ №21347-11147Р від 24.03.2015 р.

Технічний секретар Мороз І.Ф.

Підписано до друку 19.12.2016 р. Формат 60*84/8.
Умовн. друк. арк. 29,7. Зам. № 22. Тираж 100 примірників

Адреса видавництва:
Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 3-13-43, 2-11-09. E-mail: rvc@mail.msu.edu.ua

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів та
розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 4916 від 16.06.2015 р.